PROGRAMME D'INTERVENTION AU NIVEAU DES ATTITUDES ET DE LA MOTIVATION D'ETUDIANTS EN LANGUES SECONDES.

U.Q.A.M.,-M.Ed.

Jean Compain

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I - LE CADRE THEORIQUE ET LA METHODOLOGIE 3

1. Le cadre théorique
   1.1 Les attitudes : leur définition
   1.2 Les grandes théories des attitudes et l'apprentissage
   1.3 Les approches cognitives
2. La problématique
   2.1 La thèse
   2.2 La méthodologie
   2.3 Les sujets
3. Conclusion

CHAPITRE II - LES DIFFICULTES DE DEFINITION ET L'ALTERNATIVE RETENUE 20

1. Les difficultés rencontrées
2. L'alternative retenue : le sujet

CHAPITRE III - VERIFICATION DE L'ALTERNATIVE RETENUE 32

1. La prise en charge de l'entrevue
   1.1 La détermination des objectifs
   1.2 Les contenus et progressions
   1.3 Les méthodes et techniques
   1.4 Le contrôle du déroulement de l'acquisition
   1.5 L'évaluation de l'acquisition
2. L'autodirectivité et nos résultats
   2.1 Le modèle Dickinson
   2.2 Les neuf catégories d'items

CHAPITRE IV - DESIGN D'IMPLANTATION DU MODELE D'ENSEIGNEMENT 41

1. Le matériel nécessaire et les ressources disponibles
2. La préparation des acteurs
3. Le design chronologique

Les attitudes et la motivation[2] reconnus par la plupart de ceux que connaît un étudiant dans l'apprentissage d'une langue étaient de deux facteurs indépendants: l'attitude et la motivation qui l'animent. Il serait donc possible d'atteindre un bon niveau de connaissance et de compétence en suivant l'une de ces deux voies. La deuxième de ces voies a fait l'objet d'études nombreuses qui ont permis de dégager un ensemble de variables d'attitudes et de motivation qui forment ce que les auteurs appellent la motivation "intégrationnelle"[3] et qui deviendrait de plus en plus critique, même plus que l'attitude, au fur et à mesure que l'étudiant progresserait dans la connaissance de la langue seconde.

Cette motivation intégrationnelle comprend les caractéristiques suivantes[4] (notre traduction):

Attitudes spécifiques du groupe d'origine:
- attitudes envers les francophones du Canada
- attitudes envers les Français d'Europe.

Caractéristiques reliées au cours:
- attitudes face à l'apprentissage du français

Des études subséquentes ont permis d'affirmer que les étudiants – du secondaire, à travers le cégep – qui manifestent un haut degré de motivation intégrationnelle sont bien plus actifs en classe, sont bien plus susceptibles de poursuivre leurs études en langues et, enfin, sont ceux qui essaieront d'entrer en contact avec les membres du groupe de la langue cible. D'où de grands espoirs réalisés au niveau de l'apprentissage de la [illegible][3].

Au cours de ces études, une variable qui n'est pas reliée directement à l'ensemble des composantes motivationnelles, l'anxiété, s'est révélée être non seulement un excellent prédicteur du "comment" l'élève se sent face à la classe de français, mais aussi est apparue comme étant directement reliée aux progrès réalisés pendant le cours.

Pourrions-nous utiliser ces renseignements issus de travaux réalisés dans le cadre d'écoles secondaires à notre population universitaire? Cette dernière, composée de jeunes adultes – de 17 à 22 ans – jusqu'à très récemment, voit sa moyenne d'âge augmenter considérablement de nos jours, avec l'arrivée de groupes importants de per-

facteur 1 = échappatoire; stimulation

facteur 2 = avancement professionnel

facteur 3 = service à la collectivité

facteur 4 = attentes externes

facteur 5 = apprendre pour apprendre

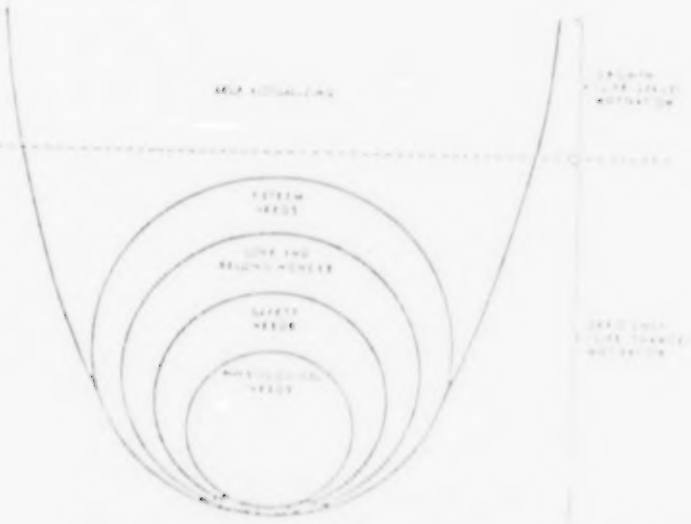


Tableau 1

Les motivations chez les adultes : différences selon l'intensité et l'objet

Facteur d'intensité	Facteur d'objet		Exemples d'énoncés
	Motivation fonctionnelle	Motivation sociale	
Haut	Motivation forte fonctionnelle (désire tout les services)		Apprendre sans cesse (bon dossier) Lecture
Bas	RS	SC, SE	Socialiser et rencontrer des personnes actives
	AI (très forte)	AS	Apprendre constamment à diverger leur horizon
	AI (très forte)	AP	Pour tirer le meilleur
	AS (très forte)	AS	Avoir de meilleures vie (life Change Orientation)

Légende: RS: relations sociales
SC: service à la communauté
SE: stimulation pour s'évader
AI: apprendre pour apprendre
AP: avancement professionnel
AE: attentes externes

Source: tableau déduit du texte de Morstain, B.R., Smart, J.C., « Motivational Typology of Adult Learners », Journal of Higher Education, vol. 45, no. 1977, pp. [illegible].

Légende: RS: relations sociales
SC: service à la communauté
SE: stimulation pour s'évader
SA: apprendre pour apprendre
AP: avancement professionnel
AE: attentes externes

Source: tableau établi à partir du texte de Morstain, B.R. et Smart, J.C., « Motivational Typology of Adult Learners », Journal of Higher Education, vol. 45, n°1, 1977, pp. 1-17.

une conclusion intéressante de cette étude de Gardner et Boult est qu'elle est en établir des corrélations que les catégories d'adultes ainsi décrites ne correspondent en rien aux données démographiques de ces individus. Il faut donc en conclure que quiconque voudrait étudier la motivation chez les adultes devrait procéder par "une étude adaptée des motivations"[9] s'il veut que les résultats reflètent bien la réalité.

L'ensemble des études [illegible] nous venons de mentionner montre bien que les motifs des adultes pour suivre un cours, quel qu'en soit la matière, sont reliés avant tout à une question de survie dans leur domaine de travail ou de façon aussi importante, à un besoin de contacts humains.

1.1 Une approche rogérienne

Carl Rogers[10] nous affirme qu'apprendre est un processus de désorganisation et de réorganisation par lequel une nouvelle image de soi est construite. Cela est peut-être vrai en sciences, certainement en philosophie mais qu'en est-il lors de l'apprentissage d'une langue seconde? Cette nouvelle image de soi que l'on se construit lors d'études philosophiques reste une image privée et nous pouvons la rendre publique selon notre bon vouloir. C'est donc lorsque nous nous sentirons très sûr de nous-même que nous l'exposerons "aux autres", la confronterons aux images que veulent bien nous présenter nos voisins.

Or, lorsque nous apprenons une langue seconde, nous n'avons généralement pas le choix. Mis à part les cas bien rares que sont ces personnes qui apprennent une langue seules, sans jamais parler ou le dire à qui que ce soit, nous sommes mis au pied du mur: nous parlons - ou, essayons de parler - dans une autre langue. Cette image de moi, parlant très maladroitement, je ne peux la cacher, du moins pas en salle de classe.

Ceci nous semble la différence la plus importante qui place à part l'apprentissage d'une langue seconde. Les conséquences sur le plan psychologique sont assez effarantes pour l'étudiant. La tâche de

ce dernier devient littéralement impossible lorsque le professeur exige, en plus, une performance strictement égale - en quantité et qualité - de tous ses étudiants, alors que nous savons bien qu'il n'y a pas deux étudiants qui peuvent apprendre aussi vite et aussi bien l'un que l'autre. Voilà qui explique certainement la plus grande partie des abandons en classe de langue.

Carl Rogers définit sa philosophie de base d'une façon très simple. Il dit que l'individu est capable de diriger sa propre vie. Nous ne verrons pas pourquoi il ne pourrait pas le faire en classe de langue. L'enseignement devient alors l'implantation de situations interpersonnelles qui facilitent l'apprentissage, de manière à diminuer cette peur de rendre publique cette nouvelle image de soi. Rendre la menace que ressent l'élève quasi inexistante semble le bon moyen d'y parvenir. Cela demande, de la part du professeur - ou plutôt du facilitateur - la création d'un climat d'acceptation et donc, l'acceptation du cadre de référence de l'étudiant par le premier; le facilitateur sera non directif, de façon à permettre à l'étudiant de prendre la responsabilité d'initier et entretenir les activités, ce qui implique l'usage d'un modèle d'enseignement individualisé. Il s'ensuit, logiquement,que le programme doit être centré sur l'étudiant et différencié: il tiendra compte des intérêts, des besoins, de la capacité, du style d'apprentissage, du rythme de l'individu. Dans le même temps, le professeur devenu facilitateur doit être capable de réévaluer son rôle et de pratiquer des stratégies d'enseignement facilitantes pour aider l'étudiant qui initie son propre apprentissage, du moins en grande partie.

Cette philosophie rogérienne de l'éducation, nous voulons qu'elle soit au coeur même de l'intervention que nous projetons. Son humanisme, qui se concrétise surtout dans l'expression d'un grand respect de l'autre, nous semble la voie privilégiée pour une meilleure compréhension mutuelle entre les apprenants et l'enseignant ce qui devrait favoriser des modifications dans les attitudes et la motivation des premiers.

2. La problématique

2.1 Le mandat

L'Institut de langues vivantes de l'université d'Ottawa nous confie le mandat "d'enseigner la langue seconde selon les objectifs fixés par les différentes facultés et dans le cadre administratif de l'université."[20] Pour les cours dont nous avons la charge, les étudiants proviennent de la faculté des arts et doivent, au cours de leurs études universitaires, répondre à une exigence particulière: "tout candidat à un diplôme de premier cycle doit passer avec succès un test de compétence dans sa langue seconde officielle avant de pouvoir obtenir son diplôme"[21]. Et il est précisé que l'étudiant qui n'a pas obtenu la note de passage à ce test, lors du premier essai - ou qui a été testé lors de l'inscription à un programme - a le choix "de suivre des cours offerts par l'Institut ou de travailler indépendamment"[22].

Ces étudiants, qui nous viennent de la faculté des arts, se présentent en trois groupes distincts:

1) un premier groupe est composé d'"étudiants spéciaux" qui ne sont pas inscrits à un programme mais suivent des cours par intérêt personnel; ils n'ont aucune obligation à remplir et donc, n'ont pas officiellement à réussir à ce test de compétence;
2) un deuxième groupe est composé d'étudiants qui ont déjà réussi à atteindre la note de passage au test de compétence; ils n'ont plus d'obligation à remplir en ce qui concerne l'exigence linguistique de la faculté et peuvent se représenter au test de compétence uniquement pour vérifier leurs progrès ultérieurs par cette évaluation externe;
3) un troisième et dernier groupe est composé d'étudiants qui n'ont pas réussi à atteindre la note de passage au test de compétence, lors de leur essai à l'inscription.

et qui ont décidé de suivre un cours pour continuer leur apprentissage de la langue.

Il semble que ce dernier groupe ne soit composé que de "volontaires". En fait, ce groupe doit être subdivisé en deux sous-groupes:

a) le premier sous-groupe, très restreint d'ailleurs, comprend les étudiants qui arrivent à la fin de leurs études de premier cycle, qui sont loin d'avoir atteint le niveau requis et qui n'ont pas ou peu suivi de cours offerts par l'Institut. Il leur est, alors, fortement recommandé de s'inscrire à un cours, tant et si bien qu'en fait ils sont obligés de le faire s'ils veulent réussir plus tard. Dans le cas d'un échec ultime au test de compétence, qu'au moins ils ont fait un effort.

b) le deuxième sous-groupe, plus nombreux, comprend les étudiants de première et deuxième année qui n'ont pas encore atteint le niveau du test de compétence et qui, ayant encore suffisamment de temps devant eux, peuvent décider eux-mêmes comment ils procéderont dans leur étude de la langue seconde. Ils peuvent soit s'inscrire à des cours - non-créditables - soit essayer d'améliorer leur connaissance de la langue "à leur manière". La responsabilité de la décision leur est donc remise mais, là aussi, la réalité nous oblige à reconnaître qu'il leur est bien difficile de se sentir libre de choisir avec cette "épée de Damoclès" qu'est le test de compétence.

En fait, l'expérience nous montre qu'il est plus pratique d'utiliser les distinctions suivantes pour nos groupes d'élèves:

1) un groupe formé des élèves à temps complet et de ceux dits "spéciaux", qui ont réussi au test de compétence: à priori, une totale liberté peut leur être remise quant à la détermination des objectifs d'apprentissage;

2) un deuxième groupe forme des élèves qui n'ont pas encore réussi au test de compétence mais qui, malgré tout, veulent atteindre des objectifs qui ne sont pas inclus dans ceux de l'institution. Ils ont donc des objectifs personnels en plus des objectifs institutionnels;

3) un troisième groupe, formé des élèves qui n'ont pas encore réussi au test de compétence et qui expriment le fait que ce test est leur seule et unique préoccupation. Ils ne veulent donc s'approprier que les objectifs institutionnels.

Cette clientèle des deux sexes varie en âge: la majorité a entre dix-huit et vingt-quatre ans dans nos classes mais le reste du groupe, constitué surtout de personnes qui "reviennent aux études" présente une fourchette d'âge qui va de vingt-quatre ans à l'âge d'or. En fait, cette minorité augmente en importance chaque année et nous accueillons de plus en plus de retraités dans nos cours.

Les étudiants qui s'inscrivent à nos cours nous sont confiés pour une période de soixante heures réparties sur quinze semaines. En fait, il ne s'agit que de quatorze semaines, la première étant utilisée à des fins de classification - test de compétence et test de classement qui se font hors de la classe. Dans nos cours, nous groupons ces quatorze semaines en sept quinzaines, nommées Q0, Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6. La quinzaine Q0 est réservée aux questionnaires, aux prétests et à l'organisation des programmes individuels et de groupes. Les quinzaines Q1 à Q6 sont des périodes ordinaires de travail sauf en ce qui concerne la dernière semaine de Q6, réservée aux évaluations. Nous avons donc le cadre de travail suivant:

Hors classe:	semaine 1		classement des étudiants	4 h
En classe:	semaine 2	Q0	quinzaine réservée aux questionnaires et à l'organisation des programmes	5 h
	semaine 3			
	semaine 4	Q1		
	semaine 5			

semaine 6 } Q2
semaine 7 }
semaine 8 } Q3 5 quinzaines - 1 semaine 44 h
semaine 9 } (travail)
semaine 10 } Q4
semaine 11 }
semaine 12 } Q5
semaine 13 }
semaine 14 } Q6 évaluation (semaine 15) 4 h
semaine 15 }

totaux 60 heures

Hors classe: test de compétence offert lors de la période officielle d'examens à l'université.

Une salle de classe nous est assignée pour la durée de cours et un laboratoire de langue est mis à notre disposition une heure par semaine. Néanmoins, le livret du professeur précise que "l'utilisation des lieux (en salle de classe, au labo, ou à l'extérieur, par des visites, par exemple) ... relève directement de la compétence du professeur."[23] Nous avons donc une certaine latitude quant à l'utilisation de locaux à l'université même et aussi à l'extérieur.

Le climat général qui préside à l'apprentissage est de nature restrictive. Les étudiants, une fois qu'ils ont pris la décision de s'inscrire à l'université d'Ottawa doivent satisfaire aux exigences linguistiques que nous avons déjà mentionnées, et donc atteindre les objectifs institutionnels, ce qui est évalué par un test de compétence en langue seconde. Les professeurs, qui enseignent dans plusieurs facultés, se sont ingéniés à introduire dans leurs cours quelques objectifs de contenu qui varient d'une faculté à l'autre. Dans le cas qui nous préoccupe, la faculté des Arts, il y a donc une adaptation des objectifs généraux de l'Université à celle-ci mais il n'en reste pas moins que le programme offert est obligatoire.

Les étudiants, habitués à se soumettre aux programmes pré-éta-

blis de l'école secondaire, ne réagissent que très peu devant cet état de choses. Ou ils font leur les objectifs du programme ou ils les subissent. L'évaluation est de type sommatif durant les cours et s'achève par une sanction externe.

Les professeurs, font nous-même, essaient par mille moyens de capter l'attention de nos classes en utilisant les procédés audio-visuels les plus modernes et en mettant en pratique les découvertes les plus récentes dans l'enseignement des langues: approche fonctionnelle, approche notionnelle par exemple.

2.2 Le souhaitable

Dans la situation que nous voudrions établir pour nos étudiants, ces derniers vivraient, avec le professeur, dans un climat d'acceptation. Ensemble, ils chercheraient à établir les objectifs professionnels (en l'occurence, étudiant en quelle et personnels de chacun d'entre eux qui s'ajouteraient aux objectifs institutionnels. Cela supposerait une bonne connaissance des intérêts et besoins des participants, en plus de leur "identité". Le programme de travail ainsi défini varierait d'un étudiant à l'autre, tous tentant d'atteindre un niveau de compétence qui ne serait plus jugé par un test objectif mais par une multitude d'auto-évaluations que le professeur confirmerait.

Les étudiants seraient engagés totalement dans le processus d'apprentissage: ils exprimeraient leurs intérêts et besoins, les traduiraient en objectifs d'apprentissage puis en programme personnel d'étude. S'auto-évaluant et demandant au professeur de confirmer leur progrès, ils seraient maîtres du rythme de leur apprentissage.

Le professeur, versé en éducation des jeunes adultes et connaissant bien ce qui touche les programmes personnalisés, aurait à sa disposition une série d'instruments - tests, questionnaires, etc. - qui lui permettraient de bien connaître sa clientèle: intérêts, besoins, attitudes et motivation, et même style d'apprentissage. Ce dernier, mis en correspondance avec le style d'enseignement du pro-

fesseur, permettrait une plus grande efficacité dans l'acte d'apprentissage.

Devenu plus facilitateur que professeur dans le sens traditionnel du terme, nous offririons aux étudiants des classes non-formelles dans des salles adaptées au travail individuel ou en groupe et notre matériel - méthodes, techniques, moyens audio-visuels, etc. - serait un trésor de ressources à la disposition de ces derniers.

2.1 Les écarts

L'écart le plus important entre ces deux descriptions tient au climat qui préside à l'apprentissage et donc aux rôles impartis aux élèves et au professeur. Ce dernier est le seul qui puisse changer cette situation puisque c'est lui qui établit la distribution des responsabilités dans la classe, condition sine qua non d'un climat d'acceptation. Le professeur fait face à un changement très important qui est issu de la philosophie de l'éducation qu'il défend: il lui faut devenir un facilitateur tel que Rogers le suggère. L'étudiant, quant à lui, doit apprendre à devenir autonome - ou plus autonome s'il l'est déjà un peu - de façon à pouvoir prendre en main son apprentissage. Un autre écart réside dans le programme qui doit, tout en tenant compte des objectifs de l'institution, être une production de l'étudiant. Enfin, tous les cadres physiques et temporels de l'apprentissage sont à repenser dans l'optique d'un apprentissage plus personnalisé.

3. Conclusion

Que ce soit chez les jeunes adultes ou les adultes, il apparaît donc que la motivation intégrationnelle est la clé de voûte - parallèllement à l'aptitude - du succès de l'apprenant en classe de langue seconde. A cela, il faut ajouter la très grande anxiété que ressent l'adulte lorsque le retour aux études est relié à l'avancement professionnel ou encore lorsqu'il est relié à un besoin de contacts humains. Dans le cas où l'apprenant est inscrit à un programme menant

à un diplôme, nous savons que là aussi, dans la majorité des cas, le niveau de compétence à atteindre engendre une certaine anxiété.

La comparaison entre la situation présente et celle que nous voudrions instaurer met en évidence deux domaines où nous devrions pouvoir agir afin de répondre à ces anxiétés qui viennent perturber l'ensemble de la motivation intégrationnelle de l'apprenant:

- le climat qui règne en salle de classe pour qu'il en devienne un d'acceptation où le respect de l'autre est primordial et où les contacts humains peuvent alors être de qualité;
- le plan d'action pédagogique pour qu'il réponde aux attentes diverses des apprenants et leur permette de trouver la meilleure adéquation possible entre ce qu'ils apprennent en classe et ce dont ils ont besoin, c'est-à-dire leurs raisons personnelles de suivre un cours de langue.

Cette entreprise se limite à notre réalité quotidienne et nous ne chercherons à intervenir qu'auprès de nos apprenants en français langue seconde de la faculté des Arts de l'université d'Ottawa. Ces étudiants sont de niveau intermédiaire dans leur connaissance du français quand ils s'inscrivent à nos cours. Une caractéristique importante de ces classes est qu'un grand nombre des étudiants qui les composent abandonnent le cours avant le terme de l'année scolaire. Très souvent, c'est la moitié des effectifs qui disparaît ainsi. Notre longue expérience de ce phénomène, plus d'une douzaine d'années, nous porte à ne pas considérer ces abandons dans notre recherche car, jusqu'à preuve du contraire, ils nous paraissent provoqués par des raisons qui n'ont rien à voir avec les attitudes et la motivation. Ce sont des raisons d'ordre personnel (un changement d'orientation scolaire, difficultés financières, charge de travail trop lourde) qui priment.

Nous limitons donc cette recherche aux apprenants qui participent au cours complet et l'autre acteur en est l'enseignant. Les objets de l'étude se limitent à la relation de travail qui existe entre les acteurs et à la tâche qu'ils ont à accomplir, en tenant compte de l'environnement dans lequel ils baignent.

CHAPITRE II

LES ALTERNATIVES DE SOLUTION ET L'ALTERNATIVE RETENUE

1. Les alternatives possibles

Pour faire en sorte que les attitudes et la motivation de nos apprenants en langue seconde se modifient positivement, nous pouvons imaginer un certain nombre de mesures qui pourraient y mener:

1. On pourrait proposer une remise en question complète de la politique de bilinguisme à l'Université d'Ottawa. Les nouveaux étudiants n'auraient plus à démontrer leur compétence en langue seconde aux fins de diplômes et l'inscription aux cours de langues serait basée sur le volontariat.

2. On pourrait proposer sciemment, par toute une série de mesures incitatives, un changement du climat dans lequel s'effectue l'apprentissage d'une langue seconde à l'Université, soit en conjonction avec la proposition 1., soit en gardant les règles actuelles au sujet d'un certain niveau de bilinguisme à atteindre.
Quoique très difficile à mener, une telle campagne ne pourrait qu'avoir des effets significatifs sur les attitudes des étudiants.

3. On pourrait modifier les règles d'admission à l'Université de façon à n'admettre comme étudiants que ceux qui auraient déjà atteint un niveau assez élevé de bilinguisme. Nous n'aurions à offrir, dans cette hypothèse, que des cours d'appoint ou de perfectionnement qui seraient optionnels.

4. On pourrait, tout simplement, augmenter le nombre de cours de langues qu'un étudiant serait amené à suivre, ou encore, augmenter sensiblement le nombre d'heures de cours par session, de façon à mieux préparer l'étudiant au test de compétence et ainsi diminuer son anxiété.

5. Les professeurs de langue pourraient s'ingénier à découvrir "la" méthode ou approche d'enseignement enfin efficace et adaptable à tous.

6. Les professeurs de langue pourraient tenter de découvrir un modèle d'enseignement qui satisferait à la fois aux attentes de l'institution, de l'étudiant jeune-adulte et du professeur.

Ces six alternatives résoudraient le problème que nous nous sommes proposé, jusqu'à un certain point. Mais, malheureusement, la plupart d'entre elles doivent être bien vite écartées.

L'alternative 1 détruirait en un instant la raison même de l'existence du statut particulier dont jouit l'Université d'Ottawa dans la province de l'Ontario. Des raisons historiques, politiques - à la fois provinciales et fédérales -, sociales, culturelles militent en faveur du statu quo. L'Université d'Ottawa n'est pas le collage de deux universités de langues différentes et n'est pas non plus une seule université où le bilinguisme serait de tous, pour tous et partout. C'est un hybride délicat qui ne pourrait supporter une remise en question de ce statut particulier. D'ailleurs, le sénat vient, encore récemment, de réaffirmer "la politique sur le bilinguisme à l'Université d'Ottawa".

L'alternative 3 serait rejetée très vite parce qu'elle coucherait, à coup sûr, aux cordons de la bourse. Institution qui doit - avec de l'aide - s'autogérer, l'Université d'Ottawa, comme toutes les universités de notre pays, doit s'assurer que les recettes équilibrent les dépenses. Or, n'accepter que les étudiants qui auraient déjà le niveau de compétence requis en langue seconde diminuerait tragiquement le nombre d'inscriptions.

L'alternative 4 amènerait probablement les mêmes conséquences financières que la précédente. De plus, elle serait injuste à l'égard des étudiants. En effet, ceux-ci, par rapport à leurs confrères des autres universités canadiennes, suivent des cours de langues (un, deux, trois ou plus) qui ne sont pas crédités dans le cas des facultés des Arts et des Sciences sociales. Ce n'est que lorsque le niveau

requis est atteint que l'étudiant reçoit des crédits qui ne comptent pas, d'ailleurs, mais s'ajoutent obligatoirement au total des crédits nécessaires à l'obtention d'un diplôme. Avec cette alternative mise en action, les étudiants seraient appelés à consacrer un nombre d'heures bien trop important à l'apprentissage d'une langue seconde, au détriment, peut-être, de leurs autres cours.

L'alternative 2, qui a trait au climat dans lequel s'effectue l'apprentissage d'une langue seconde à l'Université d'Ottawa pourrait paraître moins irréalisable. Une action à tous les niveaux qui promouvrait la connaissance de la langue et de la culture de l'autre groupe est certainement possible. Malheureusement, quand il s'agit de modifier ainsi des attitudes, le cycle du changement dépasse, dans la plupart des cas, le nombre d'années de présence des étudiants. Cette action paraîtrait aussi être une sorte d'endoctrination qui aurait alors des effets contraires au but recherché. L'expérience nous montre que cette modification du climat devrait plutôt être une conséquence bénéfique des expériences d'apprentissages que vivent les étudiants, plutôt que le contraire.

L'alternative 3, "la" méthode, se présente un peu comme la recherche de la "pierre philosophale". À chaque nouvelle découverte de la linguistique ou de la psycholinguistique, l'ensemble du corps enseignant se sent pris d'une poussée de fièvre, d'espoir, qui se calme au bout de quelques années pour recommencer, à chaque décennie. Il n'y a pas de formule miracle, il n'y a que des formules. Toutes sont valables et répondent à des objectifs, des besoins très spécifiques de l'apprenant, de l'enseignant ou de l'institution. Il ne faut donc pas avoir une méthode, mais les connaître toutes.

L'alternative 4, la seule d'ailleurs qui soit de notre compétence puisque notre institution nous laisse la liberté de décider comment nous enseignerons et, dans une certaine mesure, quoi, nous a amené à découvrir un modèle d'enseignement qui, plus que tout autre, nous paraît être la bonne solution.

2. L'alternative retenue: le U.C.S.

Un groupe d'étude, émanation du conseil de l'Europe, a créé un modèle[11] d'enseignement décrit comme étant centré sur l'apprenant et basé sur la motivation de ce dernier. Il s'agit du "Unit-Credit System" que nous nommerons U.C.S., destiné à être utilisé dans l'apprentissage des langues étrangères par les adultes, à travers toute l'Europe.

Ce modèle se veut une réponse aux problèmes de travail suivantes:

- l'adulte a peu de temps à consacrer à l'apprentissage d'une langue moderne.
- l'adulte veut apprendre vite et constater immédiatement ses progrès.
- l'adulte confond souvent l'acquisition de connaissances avec ses applications pratiques et la modification d'attitudes.
- l'adulte est généralement très motivé au début du cours mais cette motivation a tendance à diminuer.
- l'adulte souffre d'interférences entre sa langue maternelle et la langue-cible qui sont difficiles à éliminer.
- l'adulte semble avoir plus de difficultés que le jeune à écouter et répéter les sons.
- l'adulte qui revient aux études a des difficultés d'adaptation: ses capacités intellectuelles et mentales, sa mémoire et sa capacité de concentration lui font souvent défaut.
- l'adulte - en éducation permanente - se présente en classe fatigué physiquement et mentalement à cause de sa profession.
- l'adulte, dans une situation d'apprentissage traditionnel se comporte comme un enfant: il accepte l'autorité, croit totalement son professeur, accepte le système d'enseignement.

- l'adulte a peur d'être jugé par le groupe et de montrer son ignorance.

Le P.C.S. veut être un modèle d'enseignement qui présente un apprentissage individualisé et flexible. Le coeur du système est que l'étudiant travaille sur de petites unités qui lui font des objectifs particuliers et que chacune d'entre elles est évaluée et réussie. Les unités peuvent faire partie d'un tronc commun d'études ou être indépendantes.

Les auteurs du P.C.S. ont aussi créé un ensemble d'instruments pour déterminer les différentes catégories d'étudiants selon leur identité, et permettre aux apprenants de découvrir leurs motivations, leurs intérêts, leurs besoins et ainsi déterminer leurs objectifs d'apprentissage. On se dirige ainsi vers une "autogestion"[1] chez les apprenants. Ils peuvent y parvenir en participant puis en prenant en charge la détermination des objectifs, des contenus et des progressions de l'apprentissage, des méthodes et techniques utilisées, de la procédure (rythme, lieu, temps, etc...) de l'apprentissage, de l'évaluation.

Pour des adultes, un tel système présente de grands avantages car, si des changements surviennent sur le plan familial ou professionnel, l'étudiant pourra arrêter ses études pour les reprendre plus tard; si le système est généralisé au pays, il peut se déplacer d'une ville à l'autre sans menacer ses progrès. L'étudiant va, jusqu'à un certain point, monter son programme lui-même avec cette restriction provenant de l'existence d'un tronc commun dans son programme. Ce dernier présente les trois axes suivants:

1. axe professionnel et spécialisé (individuel, de l'ordre des contraintes);
2. axe général (tronc commun, connaissances de base de la langue);
3. axe de développement (individuel, intérêts personnels).

Nous voudrions exposer ici pourquoi nous croyons que ce modèle - avec adaptations - pourrait convenir à nos étudiants adultes qui apprennent une langue seconde ou étrangère à l'Université. Il nous

Tout tout d'abord, en vous fiant à votre expérience, dresser la liste des contraintes objectives des étudiants sont soumis ainsi que celle des points positifs. Vous leur avez attribué un numéro (de 1 à 15 pour les contraintes et une lettre de a à e pour les points positifs).

CONTRAINTES:

1. [illegible]
2. [illegible]
3. peu de temps disponible
4. veut apprendre vite, voir les résultats rapidement
5. mélange acquisition des connaissances et changement d'attitudes
6. interférences langue maternelle-langue cible
7. difficulté à écouter et répéter les sons
8. n'a pas étudié depuis longtemps
9. fatigue physique et mentale
10. comportement d'enfant en classe
11. a peur d'être jugé par ses autres
12. a peur de montrer son ignorance
13. l'apprentissage de la langue cible n'est pas toujours volontaire.
14. a des doutes sur sa capacité à apprendre une langue
15. change ses objectifs en cours de route
16. est effrayé par l'offre de participation
17. a eu des expériences antérieures négatives
18. effet pygmalion (attitude négative face au succès)

POINTS POSITIFS:

a) peut analyser ses besoins
b) peut décider de son "cours", l'organiser avec de l'aide
c) a un besoin particulier pour une intention particulière à un moment donné
d) motivation très forte en début du cours
e) grande expérience des choses de la vie

f) la compétence linguistique est seulement un des buts à atteindre

g) intérêts variés et en grand nombre

h) est "engagé"

i) réagit mieux à l'évaluation personnelle qu'à des sanctions externes

Quand nous examinons les contraintes, nous voyons que le U.C.S. répond immédiatement aux préoccupations 1, 2 et 3 puisque ce système autorise une grande mobilité de l'étudiant, à la fois dans l'espace et dans le temps. Le fait, aussi, que l'étudiant travaille à son propre rythme permet de satisfaire aux contraintes 7 et 8. De retour en classe après de longues années, fatigué physiquement et mentalement, il pourra commencer le travail très doucement et petit à petit en venir à un rythme plus soutenu quand il sera réhabitué au travail intellectuel.

Le U.C.S. répond aussi aux préoccupations 4, 14 et 15. En effet, l'étudiant travaille sur des unités bien délimitées quant à leurs objectifs immédiats et au contenu, ce qui forme un bloc d'études à la mesure de l'étudiant. La tâche n'étant pas au-dessus de ses forces puisque déterminée d'après ses propres capacités, il se convaincra peu à peu qu'il est capable d'apprendre une langue seconde et, chaque unité étant évaluée sur le champ, il pourra mesurer bien vite ses résultats. L'effet pygmalion devrait alors s'estomper.

L'étudiant pouvant et devant s'auto-évaluer, parfois travailler seul - ou en tout cas ayant le choix de le faire sauf en ce qui concerne le tronc commun -, les contraintes 11 et 12 n'auront pas lieu d'apparaître au cours de la plus grande partie de l'apprentissage. Reste le problème du tronc commun où le professeur devra utiliser des stratégies et techniques qui tendront à diminuer ces peurs au maximum. La grande flexibilité du modèle U.C.S. qui provient du fait qu'il est centré sur l'apprenant, permet à ce dernier de changer ses objectifs en cours de route, et donc répond à la préoccupation 15. Dans ce

cas, le sujet recommence le cycle d'analyse de ses besoins et identifie les nouveaux objectifs à atteindre.

Quant aux contraintes 5 et 7, l'expertise que le professeur possède devrait lui permettre d'aider l'étudiant à les effacer. Les interférences entre deux langues, maternelle et langue-cible, peuvent être utilisées à l'avantage de l'apprentissage: les interférences sont non seulement inévitables mais naturelles et nécessaires. L'étudiant doit intégrer les deux systèmes ou codes, et les interférences sont l'occasion de montrer à l'apprenant comment chacun de ces systèmes résout un problème donné. Nous avons vu plutôt, depuis l'étude d'un texte de Olivier[29], sur l'existence de la contrainte 7. Devons-nous être sensibles dans le cas assez courant dans les études anglaises où nous n'arrivons pas à discerner les causes réelles d'une difficulté. Pour notre part, nous penserions qu'il s'agit ici plutôt d'un problème de rapidité dans la production des sons, à la fois chez le locuteur et l'interlocuteur.

La contrainte 1 n'a pas, à nos yeux, de solution immédiate. Même dans le modèle L.C.S., le professeur a un rôle capital à jouer et ici il lui faudra faire sentir, à travers les discussions avec l'élève, avec la classe, par l'ensemble des activités proposées, que la différence entre acquisition et changement s'impose.

Les trois axes d'études que nous avons spécifiés plus haut répondent directement à la contrainte 11. En effet, en réservant une partie du temps consacré à l'apprentissage de la langue pour du travail d'intérêt personnel, le L.C.S. offre une soupape de sécurité à ceux qui se verraient "obligés", littéralement contraints, par leur employeur, d'apprendre une langue seconde.

Quant aux contraintes 10 et 10, elles s'opposent à la recherche d'"autonomisation" de l'élève. Si les auteurs du L.C.S. ont préparé de nombreux instruments de mesure - intérêts, besoins, motivation, catégories d'adultes en particulier - il n'en reste pas moins qu'un grand travail d'animation et une sérieuse préparation du terrain revient au professeur. Une fois le processus enclenché, nous pouvons penser que l'étudiant découvrira les bénéfices de l'autonomie, mais le

premier pas est capital et le professeur doit en prendre la responsabilité.

Au milieu de tout cela, l'étudiant ne peut que se sentir en pays étranger, dans un nouvel environnement et bien que cela puisse être un peu effrayant à première vue, notons que la chance qui lui est donnée d'apprendre une langue "pas comme les autres fois" effacera progressivement les expériences antérieures négatives (contrainte 17), du moins si cette expérience-ci, avec le U.C.S., produit de bons résultats.

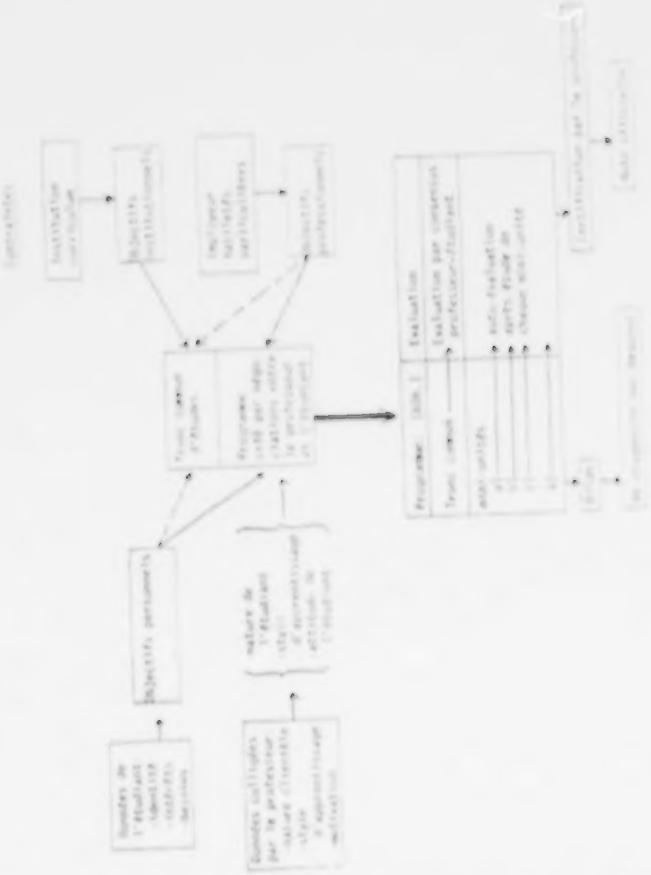
Les points positifs peuvent se grouper en deux ensembles. Les données a, b, c, f, g et h suggèrent (très fortement) que l'adulte est capable, au moins potentiellement, de participer à un modèle d'enseignement où le programme est individualisé. Les données e, i et j démontrent qu'en recommandant l'auto-évaluation, on ne fait que répondre aux attentes de l'étudiant qui peut et préfère ne pas être jugé par "les autres". Le U.C.S. comporte une individualisation de l'apprentissage et justifie l'auto-évaluation, totale ou partielle.

Nous avons vu combien le U.C.S. répond à nos besoins en tant que responsable de l'apprentissage d'une langue seconde à des adultes et jeunes adultes, nos besoins étant les leurs. La grande adaptation que nous y porterions concernerait les "unités" et leur évaluation.

Nos élèves nous sont confiés pour des demi-cours d'une durée de soixante heures et c'est à l'intérieur de ce laps de temps que nous créerions des "mini-unités" correspondant aux objectifs des élèves, après négociations avec ceux-ci. L'auto-évaluation porterait sur l'appréciation du travail accompli après chaque mini-unité et le professeur se chargerait de la certification finale de ces évaluations, certification qui pourrait alors se traduire en score conforme aux habitudes universitaires. Ce modèle "U.C.S. adapté" se présenterait comme le montre le schéma 2.

SCHÉMA 2

MODÈLE D'ENSEIGNEMENT "C.A.L.S. ADAPTÉ"



Source: Schéma déduit du texte de Richterich, René; Trim, J.L.M.; Van Ek, J.A.; Wilkins, D.A., Systems Development in Adult Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1980.

Légende: ——→ itinéraire obligatoire; - - - - - - - - → itinéraire facultatif.

CHAPITRE III

MODIFICATIONS DE L'ALTERNATIVE RETENUE

Le modèle "T.C.S. adapté" ne nous apparaît pas, néanmoins, suffisant. Il ne précise pas quand l'évaluation des degrés possibles d'autodirection dans l'apprentissage individuel interviendrait et les chemins possibles de l'autonomie dans l'apprentissage individuel qui s'en suivraient. Une nouvelle version du modèle s'est donc imposée, version que nous appellerons "notre modèle d'enseignement." Nous en donnons une représentation dans le schéma 3.

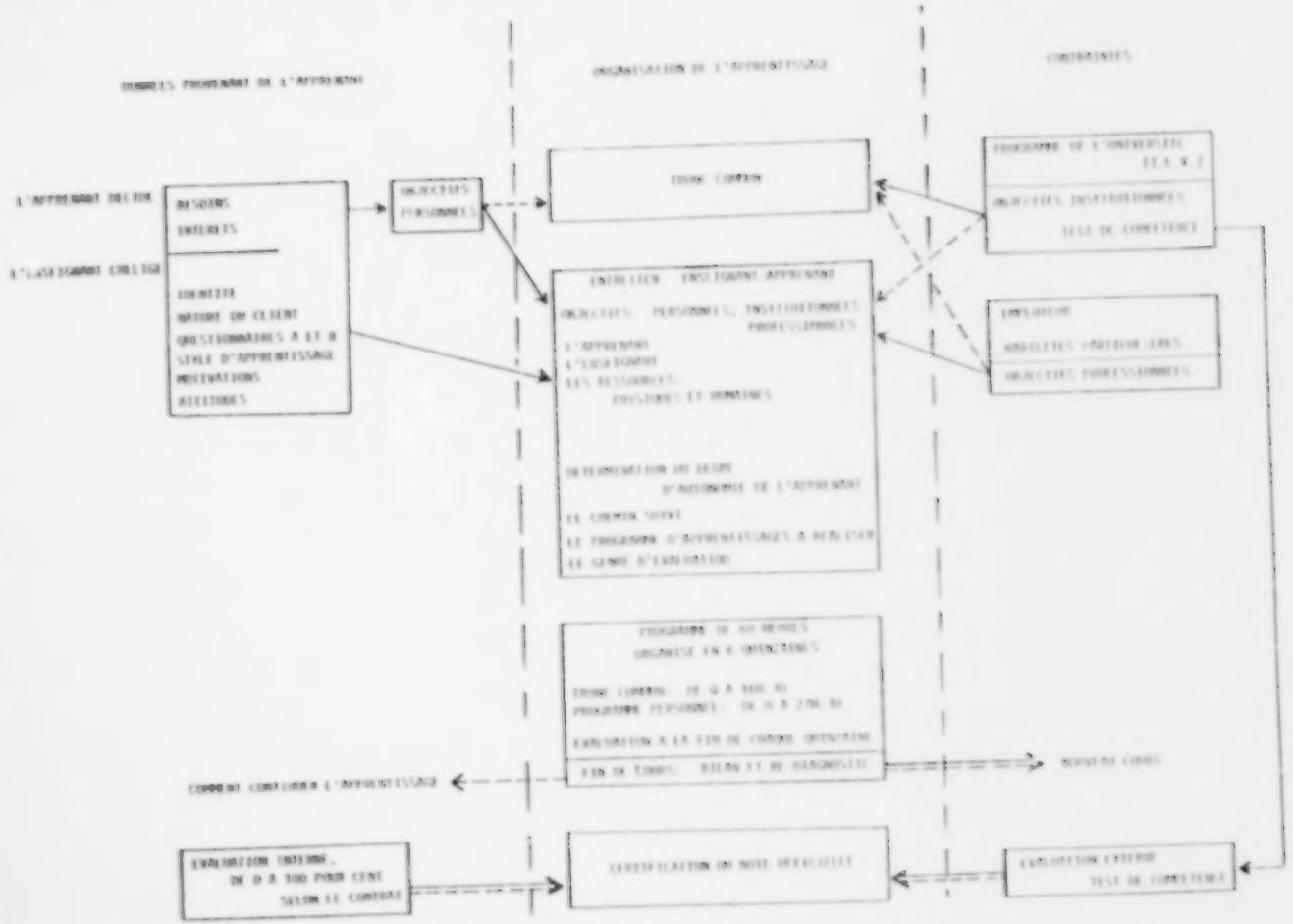
En premier lieu, nous avons relié "objectifs institutionnels" et "entretien enseignant-apprenant" qui, lui-même, aboutit au "programme". En effet, dans le cas où un élève n'a nullement besoin de suivre le tronc commun du cours, rien ne l'empêche malgré tout de s'approprier tout ou partie de ces objectifs institutionnels et de les inclure dans son programme individuel.

En second lieu, nous avons fait précéder la création d'un programme de travail, lors de l'entretien enseignant-apprenant, par la détermination du degré d'autodirection de l'apprenant. Pour ce faire, il nous faut préciser ce que nous entendons par autonomie dans l'apprentissage et comment nous pensons amener l'apprenant à l'acquérir.

1. La prise en charge

Selon notre maître à penser en la matière, Henri Holec[27], prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage.

C'est à dire:
1. - la détermination des objectifs;
2. - la définition des contenus et des progressions;
3. - la sélection des méthodes et techniques à mettre en oeuvre;
4. - le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.);
5. - l'évaluation de l'acquisition réalisée.[28]



Légende: ——▶ itinéraire obligatoire; ----▶ itinéraire facultatif; ═══▶ itinéraire personnel combinatoire.

Dans la mesure où l'enseignant abandonne ces pouvoirs que la tradition lui donnait et les remet à l'apprenant, on peut parler d'apprentissage autodirigé ou "en autonomie".

La critique immédiate d'une telle définition touche à la capacité de l'apprenant de se prendre en charge ainsi que de savoir prendre de telles décisions; en effet, surtout dans le cas de jeunes adultes, il semble qu'ils ne le puissent pas car la plupart d'entre eux ne sont pas autonomes. Holec affirme que la solution se trouve dans la mise en place de "systèmes d'apprentissage qui permettent à la fois l'acquisition de l'autonomie et un apprentissage autodirigé."[20] Voyons comment l'apprenant en langue seconde peut, pratiquement, prendre des décisions à tous les niveaux de son apprentissage.

1.1 Détermination des objectifs

Dans un enseignement autodirigé, l'apprenant en langue seconde peut déterminer les connaissances à acquérir en établissant quels sont ses objectifs de communication. Lui seul sait précisément à quoi lui servira la langue qu'il apprend, dans quelles circonstances il l'utilisera, pour dire quoi, comment il voudrait pouvoir dire cela, avec quels mots, quelle qualité d'accent. Il partira donc d'une analyse subjective de ses besoins qui se traduiront par des séries d'intentions, du type: "A la fin de mon apprentissage, je serai capable de demander en français des renseigeements aux préposés de la bibliothèque de l'université." Il est évident que, dans une telle démarche, l'apprenant ne tient compte que de ses besoins et de ses motivations. La détermination est interne mais, dans le cas qui nous préoccupe ici, la détermination pourrait être, à l'extrême rigueur, externe. Dans de telles circonstances, ou bien l'apprenant sera capable de s'approprier totalement ces objectifs institutionnels ou alors il les "subira".

1.2 Les contenus et progressions

Une fois les objectifs de l'apprenant bien établis, ce dernier pourra déterminer les contenus à apprendre par simple déduction: "Pour réaliser l'acte de communication X, je dois savoir apprendre si ce n'est déjà sur le vocabulaire x, les structures grammaticales x_1, les éléments phonologiques x_2.

Comme l'apprenant parle ici d'un acte de communication X qui est très précis, il limitera le contenu à apprendre à une seule norme. Par exemple, si nous reprenons notre exemple d'objectif visé, celui de pouvoir demander des renseignements aux préposés de la bibliothèque de l'université, le vocabulaire, les structures grammaticales et les éléments phonologiques nécessaires sont faciles à déterminer. Ils appartiennent à la catégorie X. Par la suite, si l'apprenant veut étendre cet objectif ponctuel à d'autres circonstances, par exemple, faire la même chose avec un ami ou faire la même chose dans une librairie en ville, il constatera qu'il lui faut examiner les catégories Y et Z puisqu'on ne parle pas de la même façon dans ces trois situations, même si le but visé est d'obtenir le même objet: un livre. Il s'ensuit que l'apprenant fera la différence, au niveau du contenu, entre ce qui lui est nécessaire et ce qui est superflu pour atteindre l'objectif visé, car il est celui qui décide du degré de complexité et même de perfection qu'il veut atteindre.

Quant aux progressions, elles sont étroitement liées à la personnalité de l'apprenant et donc à ses motivations. Disons qu'en règle générale, les apprenants auxquels nous nous intéressons sont de jeunes adultes qui aiment obtenir des résultats tangibles le plus rapidement possible.

1.3 Les méthodes et techniques

Demander à l'apprenant de définir ses besoins puis d'en déduire ses objectifs, l'amener à préciser les contenus et progressions qui en découlent sont des exigences qui paraissent à la portée - avec un

peu d'aide – de nos étudiants. Sait-on n'est-ce pas une tâche qui devrait de leurs moyens que de leur demander de choisir les méthodes et techniques appropriées? La réponse est non. Notons tout de suite que l'apprenant va "procéder par essais et erreurs" c'est en mettant en pratique des méthodes et des techniques pour lesquelles il aura opté, puis en les évaluant, qu'il déterminera celles qui sont adaptées à son cas personnel."[30] Il pourra s'en rendre compte en réfléchissant quelque peu sur ses expériences passées d'apprentissage de la langue qu'il veut apprendre ou dans d'autres disciplines. Ses collègues de classe pourront lui communiquer leur propre expérience et, enfin, l'enseignant pourra l'aider de bien des manières, en particulier en lui proposant de connaître son "style d'apprentissage".

Comme, dans l'immense majorité, nos étudiants ne sont pas des néophytes dans l'apprentissage des langues, nous pourrons compter sur une certaine expérience de leur part. Ils savent, pour l'avoir constaté, que certaines activités d'apprentissage linguistique marchent bien pour eux. Ce qu'il faut, c'est que l'apprenant multiple les essais de nouvelles techniques et que, surtout, il évalue leur rendement. C'est ce dernier critère qui, joint à des considérations personnelles – préférence marquée pour un type de méthode ou de technique pour des raisons purement subjectives ou techniques – amènera l'apprenant à sélectionner le "comment" de l'apprentissage.

1.1 Le contrôle du déroulement de l'acquisition

Dans un tel système, l'apprenant décidera du moment et de la durée des périodes réservées à son apprentissage et, ainsi, il pourra "adapter son rythme d'apprentissage à son rythme d'acquisition"[31]. Nous savons que ce dernier est très individualisé, deux personnes n'apprenant pas au même rythme. De plus, tous nos apprenants connaissent un bon nombre de contraintes, différentes pour chacun. C'est d'une adéquation entre ces données qu'émergera, presque naturellement, une adéquation satisfaisante entre les deux rythmes pré-cités.

1.5 L'évaluation de l'acquisition

Il s'agit ici de l'évaluation interne qui est la seule mesure à être partie intégrante "du processus d'apprentissage sans laquelle aucun apprentissage ne peut être réalisé."[12] C'est donc une évaluation par l'apprenant, exercée sur son propre apprentissage et qui intervient à chaque fois qu'une acquisition semble avoir été accomplie. Que le résultat soit positif ou négatif, l'apprenant pourra voir où il en est dans son apprentissage par rapport aux objectifs qu'il s'est donné, et, immédiatement décider s'il y a lieu de procéder à des modifications dans son entreprise. L'importance de cette étape est soulignée par Holec lui-même qui y voit le "niveau clé de l'autodirection de l'apprentissage"[13]. En fait, ne pas laisser cette évaluation interne - que nous appellerons ici auto-évaluation - à la charge des apprenants reviendrait à leur dicter leurs objectifs et donc à détruire tout l'édifice que nous aurions construit.

Nous venons de voir comment l'apprenant peut, pratiquement, prendre charge de toutes les décisions à tous les niveaux de son apprentissage. En fait, ces niveaux sont tellement liés entre eux que, mis à part le contrôle du déroulement de l'acquisition où les responsabilités pourraient être partagées, toucher à un seul reviendrait à toucher à tous, comme nous venons de le signaler au sujet de l'auto-évaluation. Il faut donc en conclure que l'autodirection de l'apprentissage ne souffre aucun compromis: ou on l'accepte dans son entièreté ou elle ne peut exister. Néanmoins, on peut parler d'autodirectivité à divers degrés, dans la mesure où cela traduit les degrés "de l'aide que l'apprenant peut recevoir au cours de la prise en charge qu'il assure"[14] mais jamais un quelconque transfert de responsabilités.

2. L'autodirectivité et ses modèles

Quelques-uns des principes de l'autodirectivité tels qu'exposés plus haut se révèle rien moins qu'inédits lorsque l'on a dit-tout du vingt-cinquième qui appartiennent, ainsi que nous l'avons vu, à des groupes différents et ce qui constitue leur valeur face aux exigences logiques de l'université.

2.1 Le modèle Tiberghien

Dans un article publié en 1976[17], Tiberghien présente un modèle de détermination des degrés et des opérations possibles de l'autodirection dans un apprentissage individuel, modèle traduit par Nolet.[18]

Le modèle se présente sous la forme d'un tableau qui nous semble modifié pour accommoder les conditions particulières de notre clientèle et dont nous donnons la version définitive dans notre tableau 1.

Ainsi le modèle présente deux entrées, selon que la détermination de la décision d'apprendre sera interne ou externe. Elle sera interne dans le cas où l'étudiant suit le cours pour son intérêt personnel, externe dans le cas où l'étudiant n'a pas encore réussi le test de compétence. Les conditions de l'apprentissage (méthodologie, rythme, lieu, temps, matériaux, supervision et évaluation) seront différentes selon l'entrée prévalente.

Néanmoins, en ce qui concerne la méthodologie, les matériaux, la supervision et l'évaluation, le passage du groupe "détermination externe" au groupe "détermination interne" est possible lorsque l'apprenant démontre une certaine capacité à l'autodirection et, surtout, qu'il a des objectifs d'apprentissage personnels. Inversement, provision est faite pour qu'un apprenant du groupe "détermination interne" qui déciderait de choisir un "groupe classe" et par là de s'en remettre aux décisions de l'enseignant, puisse le faire.

Le tableau 2 présente le cheminement d'un apprenant autonome qui suivrait les choix énoncés en tête de chaque colonne, et aboutirait à l'"auto-évaluation". De la même manière, un apprenant qui ne

TABLEAU 2

NOTRE MODÈLE DE DÉTERMINATION DES BESOINS
ET DES INSERTIONS POSSIBLES DE L'AUTOFORMATION
DANS UN APPRENTISSAGE INDIVIDUEL

Source: Dickinson, Leslie. Self Directed Learning. Tiré de Collected Papers in Self Directed Learning in English Language Learning. Edinburgh: Moray House College of Education, 1991. p. 6.

serait pas du tout autonome (rendrait la classe qui suivrait les cours prévenus au lieu de chaque réforme et dépendrait à l'évaluation par l'enseignant". Nous savons, "sans ont la possibilité de passer ou de repasser le test de compétence". Selon la règle en le cas de chaque réforme, on trouve divers degrés d'autodirection et les fiches montrent les voies de différenciation possibles pour l'apprenant.

2.2 Les neuf catégories d'évaluants

Néanmoins, il nous faut rationnaliser ce modèle et, pour ce faire, d'une part, nous supposerons que nos évaluants appartiennent à un des trois groupes suivants : à l'extérieur, à l'intérieur, autonome, et d'autre part, nous savons déjà qu'ils appartiennent à ... groupes, suivant qu'ils ont réussi (+) le test de compétence (-) ou ont échoué (-) et qu'ils ont ou n'ont pas d'objectifs personnels. Nous avons le tableau 1.

TABLEAU 1
LES CATÉGORIES D'ÉVALUANTS

Test compétence	A	+1	12
-TC	1	2	3
-TC -objectifs personnels	4	5	6
-TC	7	8	9

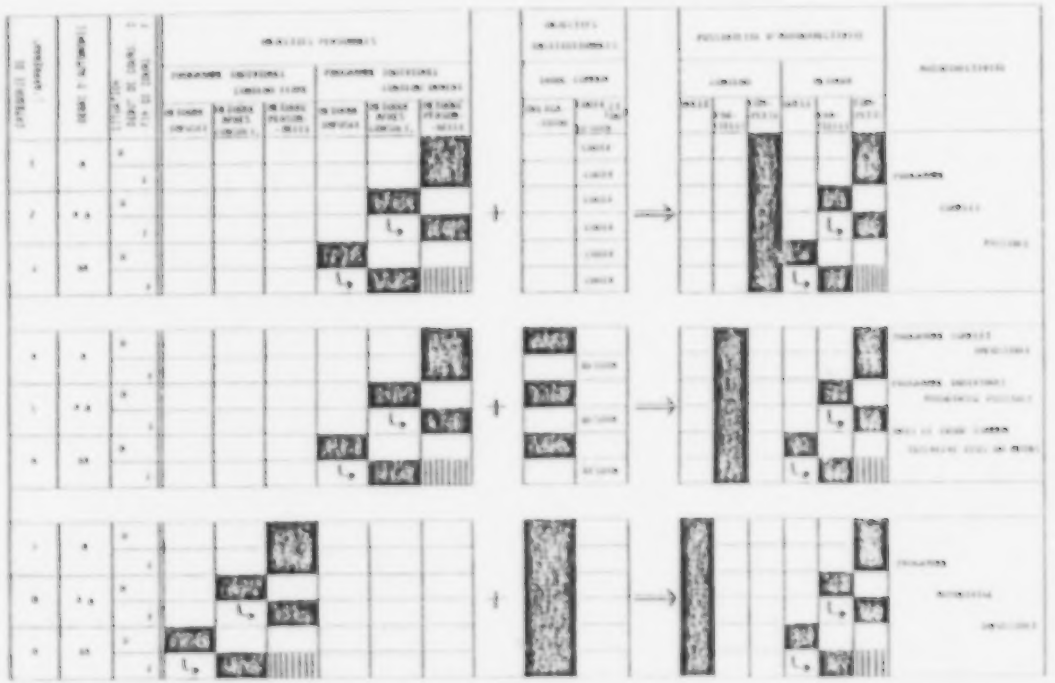
Nous venons en présence de neuf catégories d'étudiants. D'ores et déjà, il nous faut insister sur le fait qu'il s'agit ici d'une simplification, surtout en ce qui concerne le niveau d'autonomie que possède l'apprenant. A la limite, dans une classe de vingt étudiants, nous pourrions avoir vingt niveaux d'autonomie différents et donc soixante catégories possibles d'apprenants.

Nous avons vu plus haut que la détermination des objectifs, le contrôle du déroulement de l'acquisition et l'évaluation de l'acquisition réalisée sont des aspects de l'apprentissage que l'apprenant, même s'il n'est autonome que partiellement, peut prendre en main dans la mesure où l'enseignant est disponible et l'aide.

Il en va tout autrement de la définition des contenus et progressions ainsi que de la sélection des méthodes et progressions (nous simplifierons ici en ne parlant que de "contenu" et de "méthode"). Comme nous verrons que c'est à partir de ces deux aspects que nous pourrons savoir si l'autodirectivité est possible pour nos 9 catégories d'apprenants, nous allons les examiner systématiquement dans notre tableau 4.

Les catégories 1, 2, 3 et 7, 8, 9 se distinguent aisément. Le premier groupe peut se voir remettre la responsabilité de toutes les décisions concernant le contenu et les méthodes. Les trois autres aspects - objectifs, contrôle et évaluation - pourront y être ajoutés sans aucune difficulté.

Le deuxième groupe qui, rappelons-le, a choisi de ne s'intéresser qu'aux objectifs de l'institution - c'est-à-dire de seulement se préparer à réussir au test de compétence - se voit imposer les contenus et les progressions de l'apprentissage. On ne peut donc pas parler d'autodirectivité de l'apprentissage dans ce cas. Leur curriculum impose, nous l'appellerons le "tronc commun". Le dernier groupe, composé des catégories 4-5-6 est un groupe hybride: comme le groupe 7-8-9, il doit s'inscrire au programme du tronc commun, mais il peut s'en détacher en cours de route si ces objectifs institutionnels se retrouvent dans ses objectifs personnels ou encore si ces objectifs institutionnels ont été atteints rapidement. Néan-



moins, au début du cours, les contenus et progressions axés sur les méthodes et techniques du travail scolaire ne permettent pas à l'apprenant de poursuivre un certain nombre d'objectifs personnels et, comme pour le groupe 1, 2, 3, le groupe 4, 5, 6 peut, dans cette partie du cours, se voir remettre la responsabilité des décisions à prendre pour son apprentissage.

Ce tableau met aussi en évidence que, mis à part les contenus qui sont relativement tous tirés au début des cours - sauf pour la catégorie 4-5-6 comme nous venons de le voir - c'est l'aspect "méthodes et techniques" qui offre le plus de possibilités d'être progressivement pris en charge par l'apprenant. Dans ce tableau, le signe ↳ indique cette prise en charge de plus en plus grande de la part de l'apprenant. Les rectangles tirés verticalement (▭▭▭) indiquent le but ultime de cette prise en charge qui reste un peu utopique pour la plupart des apprenants puisque nous ne considérons ici que le travail qui peut être réalisé en un cours de soixante heures.

De plus, une lecture horizontale des neuf catégories nous donne, en fait, le programme d'apprentissage complet de l'apprenant au début du cours puis à la fin du cours.

Enfin, signalons que, d'un cours à un autre, et même à l'intérieur d'un cours si l'apprenant change d'opinion, les apprenants des catégories 7, 8, 9 peuvent se retrouver respectivement dans les catégories 4, 5, 6 et aussi que, dès que le test de compétence est réussi - nécessairement à la fin de la session - les apprenants des catégories 4, 5, 6 (et même 7, 8, 9), peuvent se retrouver respectivement dans les catégories 1, 2, 3.

Ces glissements, d'une catégorie à une autre ou à l'intérieur même d'une catégorie, représentent pour l'apprenant la conquête de l'autonomie telle que nous l'avons définie d'après Holec.

CHAPITRE IV

DESIGN D'IMPLANTATION DE NOTRE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT

1. Le matériel nécessaire et les ressources disponibles

Vouloir aider l'apprenant à prendre en charge son apprentissage demande, de la part de l'enseignant, une connaissance approfondie de l'apprenant. En plus de la création d'un climat de confiance entre les différents intervenants de la classe, l'enseignant est responsable de la préparation du matériel destiné d'une part aux élèves pour qu'ils se connaissent mieux et d'autre part destiné à l'enseignant pour qu'il puisse aider les apprenants en connaissance de cause.

A) Questionnaire sur l'identité de l'apprenant

Notre institution demande que ses professeurs fassent remplir, par les étudiants, un "questionnaire d'orientation". Dans le cas où l'étudiant est transféré, cette feuille doit être remise au nouveau professeur. Ce questionnaire, que nous présentons en appendice II, pp. 56-57, est en anglais puisque notre clientèle a comme langue maternelle l'anglais, du moins dans la majorité des cas. Il est divisé en trois parties. La première comprend dix-huit questions relatives à des données factuelles: nom, statut d'étudiant, langues connues, cours suivis, etc. La deuxième partie comprend une seule question (numéro 19) qui est en fait une brève auto-évaluation, par l'élève, de sa capacité à parler, écrire, comprendre oralement et à l'écrit, la langue française. La troisième partie comprend cinq questions qui demandent cette fois, de la part de l'étudiant, de dévoiler les raisons pour lesquelles il suit ce cours, les disciplines académiques qu'il préfère, et, enfin, les "choses" qu'il n'aime pas faire ou dont il n'aime pas discuter en classe. C'est évidemment à ces cinq questions que s'adresse l'avant-propos de ce questionnaire qui suggère aux élèves de "ne pas répondre aux questions qui leur sembleraient trop personnelles".

Ce questionnaire nous paraît être suffisant et nous nous en satisferons quitte à compléter certaines données, si nécessaire, lors de l'entrevue que nous avons subséquemment avec chaque étudiant.

B) Questionnaires A et B1 l'apprenant face aux postulats de Carl Rogers

Ces deux questionnaires sont issus les postulats de Rogers et veulent amener l'étudiant à se poser quelques questions fondamentales au sujet de l'apprentissage tel qu'il le vit en général (A) et dans le cas particulier du français langue seconde (B). L'étudiant répond aux questionnaires mais les garde pour lui. Il doit les avoir lors de l'entretien avec l'enseignant au cas où il serait pertinent de les examiner ensemble et que l'étudiant le veuille bien. Nous présentons ces questionnaires en appendice (2, pp. 55-60).

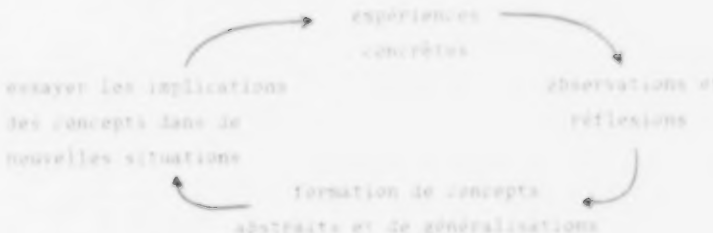
Ces questionnaires devraient permettre de déterminer si un étudiant risque d'être réfractaire aux idées de Rogers que nous soutenons et, dans ce cas, soit d'essayer de le sensibiliser le plus possible, soit d'accepter qu'il faudra trouver une approche différente pour cet étudiant. Même si un étudiant nous paraît être autonome, peut-être ne verra-t-il pas de cette manière l'apprentissage dans un cadre universitaire. Ainsi, pour en revenir à notre classification en 9 catégories d'étudiants, un apprenant de la catégorie 2 pourrait demander d'être traité comme un apprenant de la catégorie 5. Le notable Dickinson que nous avons présenté autorise aussi cette bifurcation dans le chemin suivi. Faire en sorte que cet étudiant revienne dans la catégorie 2 sera le défi de l'enseignant; il sera pour l'étudiant l'apprentissage de son autonomie qui, de potentielle, deviendra factuelle. Notons, à propos de ces questionnaires A et B, que si nous faisons en sorte que l'étudiant les garde par devers lui, c'est pour s'assurer qu'il n'ait pas à divulguer l'image de soi ainsi révélée. Les étudiants ont généralement tendance à répondre à ce genre de questions en "exagérant" afin que le professeur soit impressionné. Répétons que le but de ces deux questionnaires est de susciter chez

l'étudiant quelques interrogations face à l'apprentissage en général et face à l'apprentissage du français en particulier.

c) Questionnaire sur le style d'apprentissage

Lors d'études précédentes, nous avons fixé notre choix sur les travaux de Reid[17] eux-mêmes issus des travaux de Kurt Lewin. Le matériel que nous empruntons alors à l'auteur se révèle, à l'usage, extrêmement rapide dans son utilisation et suffisamment précis pour nos besoins. Les étudiants reçoivent quatre feuilles, dont le texte est en anglais, qui vont leur permettre de déterminer en une quinzaine de minutes leur style d'apprentissage propre et de savoir ce que signifient les termes "expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active". Nous présentons ce matériel en appendice (1, pp. 46-49).

L'enseignant doit préciser qu'il s'agit là de modes d'apprentissages liés entre eux selon le schéma suivant:



Ces modes sont donc des étapes du processus d'apprentissage et tous apparaissent chez chacun d'entre nous. La différence est que, en général, nous favorisons un mode plutôt que l'autre. Enfin, l'enseignant doit insister sur le fait qu'il n'y a pas de "bon" ou de "mauvais" mode mais que, selon les circonstances, l'un est préférable à un autre.

Ainsi "provisoirement classifiés", les étudiants peuvent être groupés au gré des situations d'apprentissage de façon à minimiser ou

à maximiser respectivement les désavantages et les avantages de modes d'apprentissage différents. Ainsi, pour certaines activités de groupe, il sera préférable de mettre ensemble des étudiants de modes d'apprentissage différents pour que la tâche à accomplir soit abordée sous plusieurs angles; pour d'autres, il sera opportun de mettre ensemble des étudiants de modes d'apprentissage semblables lorsqu'il s'agit, par exemple, d'expliquer quelque chose à un groupe.

L'enseignant pourra aussi se servir de cette classification pour personnaliser son aide et ainsi présenter à un étudiant donné les objets d'apprentissage qui correspondent, dans leur forme, au mode d'apprentissage de l'étudiant. Ce dernier n'en apprendra que plus vite.

Enfin, d'une manière générale, à partir du moment où les étudiants ont conscience que plusieurs modes d'apprentissage existent, ils peuvent mieux saisir et accepter le mode opératoire de leurs collègues et bien souvent développer en eux-mêmes des modes qui étaient restés jusqu'alors secondaires.

B) Questionnaire sur les besoins et objectifs

Le but d'un tel questionnaire est de s'assurer que l'apprenant et l'enseignant tiennent compte d'un ensemble de données - ici, surtout celles de l'apprenant - qui vont aider à déterminer ce qu'apprendre la langue seconde va exiger des deux agents. Enfin, par la discussion, la participation et la négociation, les deux acteurs doivent chercher les terrains d'entente qui favoriseront l'apprentissage.

Ce questionnaire, que nous présentons en appendice (I, pp. 94-106), comprend cinq parties qui détaillent les moments que l'étudiant peut consacrer à un apprentissage personnel, les objectifs qu'il identifie, l'évaluation qu'il voudra faire tout au long de ses études et à la fin du cours, les ressources physiques et humaines qui lui seront nécessaires et, enfin, une liste des divers paramètres du cours qui peuvent être remis en question ou modifiés à tout moment. C'est

de ce questionnaire que sont tirés les objectifs de chaque grammaire, développés ensuite dans la feuille du programme suivi.

Il n'en reste pas moins qu'un grave problème se pose: comment s'assurer que l'apprenant va mener son apprentissage jusqu'au bout, c'est-à-dire qu'il ne va pas interrompre "le processus d'apprentissage à mi-chemin de la 'conceptualisation' (comprendre n'est pas encore conceptualiser), voire après une simple 'reproduction'"[39] Dalgalian nous propose un outil de contrôle que nous avons décidé d'utiliser. Il s'agit d'une adaptation de la taxonomie de d'Hainaut[40] qui permet à l'enseignant de:

> garder à l'esprit les trois aspects inhérents à tout apprentissage:
> - le contenu ("objets");
> - les tâches effectuées par les élèves individuellement ou en groupe;
> - l'activité intellectuelle sous-jacente à ces tâches.[40]

Nous nous permettons de reproduire en appendice (cf. pp. 107-109) cette taxonomie qui devrait permettre à l'enseignant d'aider l'apprenant à poursuivre sa démarche intellectuelle et dépasser même "la 'conceptualisation' et les premières 'applications convergentes' pour réaliser un transfert durable par des activités de 'production divergente' et, si possible, de 'résolution de problèmes nouveaux'".[41]

E) L'entrevue

Lors de l'entrevue enseignant-apprenant, l'enseignant a en sa possession les renseignements suivants:

- l'identité de l'apprenant
- son passé scolaire en ce qui concerne la langue seconde
- une liste de ses besoins et intérêts
- une ébauche de ses objectifs
- des données sur son style d'apprentissage

Après l'entrevue, l'enseignant doit pouvoir se dire qu'il a

- une bonne idée du degré de motivation de l'apprenant
- une idée de son degré d'autonomie

- bien vérifié la cohérence de tous les renseignements donnés
- aide l'apprenant à dégager un certain nombre d'objectifs opérationnels
- établi ou fait établir par l'apprenant le mode d'évaluation
- répondu à un maximum d'attentes de l'apprenant

Après l'entrevue, l'apprenant doit repartir

- avec en main une feuille de programme suivi pour la première quinzaine, remplie et bien comprise
- avec l'assurance qu'il est responsable de tout ou partie de ce qu'il va faire maintenant, mais que l'enseignant est disponible en tout temps pour l'aider

F) Feuille de programme suivi

Elle permet à l'étudiant d'établir de petites unités de travail de l'ordre de la quinzaine de jours. Nous en présentons un exemplaire en appendice (n, p. 110). Pour un apprenant autonome, qui voudrait faire les huit heures de cours plus un minimum de huit heures de travail personnel, soit un total de seize heures. Selon la nature des objectifs opérationnels tirés du questionnaire "besoins et objectifs" du début du cours, l'étudiant pourra en inscrire un ou plusieurs, en utilisant plusieurs feuilles si nécessaire. Puis, en remplissant cette feuille de programme suivi, il sera amené à organiser le travail de ces deux semaines, à réfléchir au type d'évaluation qui serait souhaitable pendant et à la fin de l'unité, à faire un bilan de ce qu'il sait déjà et donc de ce qui manque encore dans ses connaissances, à répertorier les ressources qui lui seront nécessaires et enfin, à établir un bilan de fin de quinzaine. Si l'objectif est parfaitement atteint, il pourra passer à un autre. Si l'objectif n'est pas ou n'est que partiellement atteint à la fin de la quinzaine, il décidera s'il faut ou non reporter cet objectif à la quinzaine suivante.

5) Feuille d'évaluation finale

Nous avons pu répertorier neuf catégories d'apprenants dans nos classes. L'évaluation finale reflète ce fait, comme le montre un exemplaire de la feuille d'évaluation finale que nous reproduisons en appendice (7, p. III). On trouve donc, pour les catégories 1, 2 et 3 où l'autodirectivité complète est possible, que l'apprenant autonome peut s'auto-évaluer et donc se donner sa note finale. Il est évident que des abus pourraient se produire, mais rappelons qu'être autonome signifie aussi être "responsable" et donc respecter la vérité. C'est au cours de la session que l'enseignant doit amener les apprenants à "apprendre à s'évaluer" et ce n'est pas le moindre des apprentissages qu'ils auront à faire. En quelque sorte, lorsqu'un apprenant s'évaluera seul, c'est qu'il l'aura mérité en démontrant qu'il est capable de se prendre en charge d'une manière complète.

6) Dossier de l'apprenant

Au cours de la session, l'apprenant garde par devers lui le questionnaire sur les besoins et objectifs. Il peut le modifier à tout moment mais il doit mettre l'enseignant au courant des changements. Ce n'est qu'à la fin du cours que ce questionnaire est remis à l'enseignant. De plus, à la fin de chaque quinzaine, l'étudiant remet sa (ou ses) feuille(s) du programme suivi avec l'évaluation effectuée. À ces deux pièces viennent s'ajouter, pour compléter le dossier:

- le questionnaire sur l'identité de l'apprenant
- le questionnaire sur le style d'apprentissage
- la feuille d'évaluation finale

Théoriquement, rien ne nous empêcherait de remettre l'ensemble du dossier à l'apprenant pour qu'il en soit le gardien et le responsable tout au long de la session. En fait, le questionnaire sur l'iden-

..... Jean, I was very impressed with the way you handled this course. I was apprehensive about not being good enough for this class, and about learning French in a classroom, but I feel I learned a lot.
The relaxed format, individual programmes, spontaneous lecture style and class discussions all worked very well and you should definitely continue it next year.

- que cette alternative d'action tend à favoriser l'autonomie dans l'apprentissage.

..... In this course, we were responsible for creating our own assignments - which is something I've never had to do before. I found it interesting and useful.

..... Ce cours était bien enseigné. L'idée de laisser les étudiants progresser à une vitesse appropriée (soi), selon leur niveau et leur style d'apprentissage est excellente.

..... From this course, for the first time in my experience, I feel I have been prepared to continue my own studies, my own immersion in the language. I will of course continue to take courses.

Dans son ensemble, l'expérience est jugée satisfaisante par les apprenants et l'enseignant qui trouvent que la mise en oeuvre de notre modèle a eu des effets très bénéfiques sur les attitudes et la motivation. Néanmoins, il nous paru indispensable pour appuyer nos prétentions de mesurer d'une manière scientifique l'existence ou la non-existence de telles modifications.

2. L'expérimentation

A) L'hypothèse et les variables

Notre hypothèse générale est que l'implantation de notre modèle d'enseignement aura un effet positif sur l'ensemble "attitudes-motivation" des apprenants. Ainsi, ces apprenants devraient démon-

tres, en fin de session, en regard à leurs collègues des classes contrôles:

1. un plus grand désir d'utiliser la langue cible dans l'avenir (code: DLC)
2. un plus grand désir d'avoir des contacts informels avec les membres du groupe de la langue cible (code: DCX)
3. une attitude plus positive envers les francophones du Canada (code: AFF)
4. un progrès dans la qualité des contacts avec les membres du groupe de la langue cible (code: QCLL)
5. une diminution de l'anxiété qu'ils ressentent lors de l'usage de la langue cible (code: ANX)
6. une diminution de la peur d'être associé en agissant la langue cible (code: PLAN)
7. un gain au moins égal dans le contenant qui concerne l'apprentissage de la langue cible (code: RENF)

Ces sept hypothèses représentent autant de variables dépendantes, mesurées ici à l'aide d'un pré-test et d'un post-test administrés l'un au début et l'autre à la fin de la session, et cela pour les groupes expérimental et de contrôles.

La variable indépendante de cette étude est le "traitement" auquel nous soumettrons la classe expérimentale, soit l'implantation du modèle d'enseignement considéré, traitement qui ne sera pas appliqué aux classes contrôles.

B) Le plan quasi-expérimental

Notre design expérimental est le suivant:

- un groupe, le groupe dit expérimental, est soumis au traitement
- deux groupes ne sont pas soumis au traitement
- les trois groupes pré-cités sont soumis aux mêmes pré-tests et post-tests, au début et à la fin de la session.

C) Les sujets

Les étudiants des 3 groupes qui ont participé à l'expérience étaient tous des néerlandophones inscrits à la faculté des Arts de l'université d'Ottawa lors du trimestre de septembre-avril 1975. Etudiants des deux sexes, ils s'étaient inscrits à un cours de français langue seconde dans le but de se préparer à passer, ultérieurement, le test de compétence linguistique de l'université.

L'organisation du travail dans notre institution ne nous a pas permis de choisir notre échantillon et nous avons été mis en présence des groupes intacts suivants:

- groupe expérimental : classe 1600 x 55, composée de 19 élèves,
- groupe de contrôle 1: classe 1600 ----1, composée de 17 élèves,
- groupe de contrôle 2: classe 1600 ----2, composée de 15 élèves.

D) Les instruments de mesure

- La batterie de tests d'attitudes et de motivation de Gardner R.C. et al[42]

En nous inspirant des travaux de Gardner, nous avions préparé un questionnaire destiné à mesurer les attitudes et la motivation de nos étudiants. Or, lors de l'expérimentation, nous avons été invité par le directeur de l'Institut à autoriser des chercheurs de la faculté de Psychologie de l'Université à faire passer, à nos classes 1600, un tel questionnaire. Le hasard aide parfois le chercheur: ce questionnaire d'attitudes et de motivation qui nous était ainsi proposé

Note: Pour des raisons d'éthique professionnelle, nous choisissons de ne pas identifier plus précisement ces deux classes contrôles.

mesure la motivation intégrativement par quatre volets que nous avons décrits dans le chapitre 2 de la première étape (pp. 2. 1). Nous y trouvions l'ensemble des composantes de notre hypothèse générale qu'il nous était alors possible d'évaluer. Comme, de plus, ce questionnaire avait été adapté à la population étudiantine de notre université puis validé, nous avions en main un instrument de mesure adéquat. Les auteurs nous ont autorisé à utiliser les résultats de nos apprenants des trois groupes et à inclure dans notre rapport le recherche ce questionnaire (appendice 5, pp. 112-115).

Le pré-test et le post-test furent administrés par ce groupe de chercheurs pendant la première et la dernière semaine de cours au moment que nous expérimentions. Le pré-test dura 40 minutes, le post-test 30 minutes. La différence de temps provient du fait que les questions sur l'identité et le vécu scolaire de l'étudiant ne sont posées qu'au pré-test.

Contenu du questionnaire

- Les questions 1 à 10:

Elles touchent les motivations intégrative et instrumentale, les attitudes envers l'autre groupe culturel et à l'égard de l'apprentissage de la langue seconde.

- Les questions 10 à 21:

Elles demandent à l'élève d'évaluer lui-même ses capacités à lire, écrire, écouter et parler sa langue seconde.

- Les questions 22 à 61 (posées lors du pré-test):

Elles permettent d'obtenir une image de l'"identité culturelle" de l'étudiant.

Cet instrument de mesure veut mettre en évidence, chez l'étudiant:

- le besoin d'excellence (l'étudiant vise la perfection);
- l'ethnocentrisme (il considère sa communauté culturelle comme supérieure aux autres);
- l'anxiété dans la classe de français (le degré d'aisance

- de l'étudiant à participer au congrès;
- l'attitude à l'égard des francophones;
- l'intérêt pour les langues étrangères;
- l'orientation intégrationnelle;
- l'orientation instrumentale;
- l'attitude à l'égard de l'apprentissage du français;
- l'anxiété d'emploi en situations réelles;
- l'intensité motivationnelle.

et enfin, cet instrument nous donne une auto-évaluation de la maîtrise des quatre savoirs.

De ce questionnaire, établi à d'autres fins, nous extrairons un certain nombre de mesures pertinentes à notre étude. Les données rassemblées concerneront, suivant les codes que nous avons déjà établis:

- selon une échelle à intervalles, allant de 0 (définitivement non) à 6 (définitivement oui):
  - INTG, composée de 1 item (score possible de 0 à 6);
  - INTR, composée de 1 item (score possible de 0 à 6);
  - une échelle (unique) de 6 points allant de "je désapprouve tout à fait" à "j'approuve entièrement":
  - ATTI, composée de 10 items (score possible de 10 à 60);
  - QUAL, composée de 6 items (score possible de 6 à 36);
  - ANXI, composée de 5 items (score possible de 5 à 45);
  - FEAS, composée de 5 items (score possible de 5 à 45).

Nous ne pourrons pas utiliser les données produites par les questions 11-10 sur l'intensité motivationnelle puisque celles-ci sont reliées à une variable que nous ne considérons pas dans notre étude, du moins directement: les gains dans l'acquisition de la langue seconde.

- Le test de langue

Afin de s'assurer que le traitement auquel seront soumis les membres du groupe expérimental n'a pas d'effets contraires sur leurs progrès linguistiques, un test de langue visant à évaluer le niveau de compétence des sujets, avant et après l'expérience, leur sera

administré. Ce test dont nous n'avons pas l'autorisation de présenter un exemplaire, est composé des sous-tests suivants:

Sous-test 1:

Les candidats écoutent deux fois un enregistrement radio d'une durée de deux minutes. Ensuite, ils doivent répondre en anglais ou en français à 6 questions de compréhension, questions posées en français. Score possible de 0 à 12.

Sous-test 2:

Les candidats doivent traduire, de l'anglais au français, deux passages distincts, chacun d'une longueur de sept lignes, qui sont présentés dans le texte original; lui-même d'une longueur de vente-cinq lignes. Score possible de 0 à 52.

Sous-test 3:

Les candidats répondent à un test de "closure powers"; un texte de trente lignes duquel on a éliminé tous les si ièmes mots, la première phrase du texte étant gardée intacte, leur est présenté. Les candidats doivent reconstituer le texte original sans aide: aucun distracteur ne leur est proposé. Le texte présente 31 espaces à remplir. Score possible de 0 à 31.

Le score total possible se situe donc entre 0 et 95. Ce test de langue sera corrigé et noté par le même correcteur, pour tous les groupes. Ce test de langue, qui appartient à notre institution, a déjà été expérimenté et sa validité interne et externe jugée satisfaisante pour les besoins de cette étude.

E) Le plan d'analyse statistique

Les résultats statistiques nous seront remis par les chercheurs de l'école de Psychologie. Les scores seront soumis à une analyse de la covariance puisque, pour ces chercheurs, leurs groupes sont répartis au hasard. Leur façon d'analyser sera de calculer le gain entre

le pré-test et le post-test pour chaque groupe, puis de faire un test T. Dans un deuxième temps, un test T sera effectué sur les gains entre les 2 groupes (expérimental et classes contrôles).

Le degré de signification pour les analyses faites a été fixé à $P < 0.05$ pour le questionnaire d'attitudes et de motivation et à $P < 0.01$ pour le test de langue.

3. Les résultats

Les pré-tests ont été administrés aux étudiants des trois classes lors de la troisième semaine de janvier 1981 et les post-tests lors de la dernière semaine du mois de mars suivant par des testeurs professionnels et hors de notre présence. Le tableau 1 présente la comparaison des moyennes obtenues lors des pré-tests et post-tests ainsi que l'analyse du T pour chaque groupe.

Nous avons été surpris en remarquant une diminution considérable du nombre des sujets présents pour les post-tests. Le groupe expérimental a perdu 13 pour cent de ses effectifs, passant de 18 à 12. Le groupe contrôle 1 a perdu 10 de ses sujets, passant de 17 à 7. Le groupe contrôle 2 a perdu 12 de ses sujets, passant de 18 à 6. Il nous a fallu nous résoudre à mettre ensemble les deux groupes contrôles de façon à obtenir un nombre au moins équivalent de sujets dans le groupe contrôle ainsi formé, par rapport au groupe expérimental.

Un nombre presque égal de sujets des deux groupes (12 et 11) a répondu aux pré-test et post-test de langue. Neuf sujets du groupe expérimental ont répondu à toutes les questions du questionnaire d'attitudes. Trois étaient absents. Quant au nouveau groupe contrôle, les variations du nombre de sujets pour pratiquement tous les items de ce questionnaire montrent que certains ne désiraient pas répondre à toutes les questions posées.

4. Discussion des résultats

Ces résultats, même si certains d'entre eux apparaissent comme

TABLEAU 5

COMPARAISON DES MOYENNES OBTENUES AUX PRÉ-TESTS ET POST-TESTS
DU QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES ET DE MOTIVATIONS ET DU TEST DE LANGUE:
GROUPE EXPÉRIMENTAL ET GROUPE CONTRÔLE

	GROUPE EXPÉRIMENTAL				GROUPE CONTRÔLE (GROUPE 1 + GROUPE 2)			
	N	Moyenne Pré-test	Moyenne Post-test	T	N	Moyenne Pré-test	Moyenne Post-test	T
DULC	9	6.22	7.17	1.90	12	5.41	5.67	0.89
DCIN	9	5.22	5.83	0.89	12	5.41	4.67	-1.95
ATTI	9	54.22	55	0.55	11	49.09	49.27	0.11
QUAL	9	29.88	31.22	1.75	10	27.40	28.70	1.84
ANXI	9	22.89	20.89	-1.25	11	21.82	21.73	-0.22
PEAS	9	12.77	12	-0.41	11	10.27	11.73	1.00
REND	12	46.31	57.08*	2.77	11	52.72	62.09*	4.27

* — $p < .05$
** — $p < .01$

Légende: DULC: désir d'utiliser la langue cible.
DCIN: désir de contacts informels avec des membres du groupe de la langue cible.
ATTI: attitude envers les francophones du Canada.
QUAL: qualité des contacts avec les membres du groupe de la langue cible.
ANXI: anxiété ressentie lors de l'usage de la langue cible.
PEAS: peur d'être assimilé en apprenant la langue cible.
REND: test de rendement dans l'apprentissage de la langue cible.

significatifs, doivent être considérés avec circonspection pour les raisons suivantes:

- La moyenne des scores au pré-test de langue montre que ces deux groupes n'étaient pas au même niveau de compétence lors du début de la session. De plus, l'écart type de la classe expérimentale était de 20,00 tandis que celui de la classe contrôle n'était que de 17,03. Cette différence de niveau ajoutée à une moins grande homogénéité du groupe expérimental rend les deux populations assez dissemblables.
- Les diminutions du nombre de sujets dans tous les groupes rendent toute comparaison assez discutable. Est-ce que les étudiants qui sont partis en cours de session de la classe expérimentale partaient à cause d'effets négatifs du traitement? de raisons personnelles? Nous pouvons même imaginer que les essais d'autodirectivité réalisés en classe les avaient peut-être convaincus qu'ils pourraient atteindre leurs objectifs eux-mêmes, sans avoir à participer du tout à une classe.
  Et les étudiants disparus du groupe contrôle, était-ce là aussi un effet de l'enseignement donné par leurs professeurs ou une attrition normale dans les circonstances?
  Enfin, nous pouvons supposer que les groupes terminaux n'étaient plus une image fidèle des groupes de départ.
- Les différences entre les scores aux pré-test et post-test d'attitudes sont faibles, en général. C'est que cette expérimentation ne s'est étendue que sur un nombre restreint de semaines (9) et nous pouvons supposer que des modifications d'attitudes nécessiteraient un traitement plus prolongé pour être rendues plus évidences.
- Le questionnaire d'attitudes et de motivation utilisé donne d'excellents résultats dans la mesure où le nombre de sujets de chaque groupe dépasse 30. Là encore, ce sont les nécessités du moment qui nous ont empêché de

pouvoir entreprendre une étude sur une plus grande échelle.

- Rappelons aussi que notre action en classe était déjà bien entamée lorsque les pré-tests ont été présentés aux étudiants du groupe expérimental. Nous pensons que ces résultats ont pu être ainsi artificiellement gonflés, d'où, peut-être, des gains finals inférieurs à la réalité.

Le tableau 5 nous permet, malgré tout, de discerner quelques tendances:

- Dans le groupe expérimental, les modifications des données DULC, DUIN, ATTI, QUAL, XXXT et PEAS vont toutes dans la direction recherchée: une augmentation pour toutes sauf pour l'anxiété et la peur de l'assimilation qui montrent la diminution attendue. DULC et QUAL sont significatifs.

- En revanche, le groupe contrôle présente une diminution de l'UDIN, significative, et une augmentation de la PEAS, modifications qui vont dans le sens contraire recherché.

- Les valeurs T reportées sont à une exception près toujours plus importantes pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle.

- Sur le plan des gains linguistiques, les deux groupes ont enregistrés une augmentation significative.

- Une comparaison des gains réalisés entre les deux groupes ne donne de résultat significatif que pour la donnée DUIN: $t(19) = 2,02$, $p < 0.03$. Mais même ici, la différence entre les gains qui provoque ce résultat ne peut être attribuée à l'implantation du modèle puisque c'est la classe contrôle qui a enregistré une forte diminution du désir d'avoir plus de contacts avec les membres du groupe de la langue cible, sans que nous ne sachions vraiment pourquoi.

Si, pour les raisons que nous avons invoquées plus haut, nous ne pouvons en aucune manière généraliser ces résultats ou même en tirer une quelconque certitude, nous pouvons néanmoins affirmer qu'il semble que les résultats statistiques du groupe expérimental, dans

leur tendance générale, confirment les hypothèses que nous avions posées. Ce qui, ajouté à nos réflexions lors du récit de l'expérience en classe, nous encourage à poursuivre nos efforts afin que les progrès dont nous n'avons ici que quelques signes prometteurs, soient plus évidents lors de recherches futures.

Note: À ceux-ci, ajoutons un résultat, nécessaire dans notre étude mais qui, seule, correspondre à l'affirmation de Gardner selon laquelle "il apparaît donc qu'une autre fonction majeure du complexe attitudes-motivation est de durer l'étudiant de la motivation nécessaire pour poursuivre ses études en langue seconde, tandis que les étudiants qui ne l'ont pas auront tendance à abandonner le cours de langue. (notre traduction)" (Gardner et al. Second Language Learning: A Social Psychological Perspective, pp. 206-207.). En effet, si la classe expérimentale a perdu 11 pour cent de ses effectifs (2 étudiants sur 18), les classes contrôle 1 et 2 que nous avions à l'origine ont perdu, respectivement, 5% pour cent (10 étudiants sur 17) et 60 pour cent (12 élèves sur 18) de leur clientèle. L'hypothèse que nous avancions selon laquelle les abandons ne seraient pas reliés à la motivation intégrationnelle - dans le cas des apprenants conscrits (?) - est donc remise en question.

CONCLUSION

Au cours de cette recherche-action, nous avons élaboré puis mis en oeuvre un plan d'action pédagogique afin de répondre au problème initial qui était de découvrir le "quoi faire" de façon à améliorer les attitudes et la motivation d'étudiants en langue seconde qui nous sont confiés. Nous avons, au cours de différentes étapes, établi ce "quoi faire" à la lumière de la littérature scientifique disponible puis en tirant nos propres conclusions des écarts constatés entre ce qui "était" et ce qui "devait être" dans une perspective rogérienne de l'apprentissage.

De l'ensemble des possibilités d'action que nous en avons déduites s'est peu à peu imposée une alternative de solution que nous avons ensuite traduite en plan d'action.

Ce plan d'action a pour ligne de force principale la recherche du plein développement des capacités physiques, intellectuelles et socio-émotives des apprenants. Une des façons de répondre à ce projet est de faire en sorte que l'apprenant puisse, à son rythme, progresser de l'état de dépendance à celui d'autonomie ce qui se traduit, au niveau du plan d'action pédagogique par la mise en place de moyens qui lui permettront de s'autodiriger.

Le modèle d'enseignement qui en a découlé, tout en respectant la spécificité, les désirs et les besoins des apprenants, permet à ces derniers de prendre en charge leur apprentissage d'une manière progressive.

Pour intervenir efficacement avec un tel modèle, l'enseignant a dû sensiblement améliorer certaines de ses aptitudes relatives au savoir-être, au savoir-faire et au savoir.

L'expérimentation de l'alternative d'action retenue s'est faite dans des conditions difficiles qui sont le lot des recherches en éducation. Des contraintes circonstancielles sont venues perturber la

cohérence du design quasi-expérimental que nous projetions de réaliser afin de tester nos hypothèses. Nous avons pu cependant discerner quelques signes qui, au moins, n'infirment pas nos hypothèses. Une évaluation subjective de l'expérience de la part de l'enseignant et au moyen du feedback reçu des apprenants par celui-ci, a ouvert à la fois la voie de modifications possibles à l'alternative retenue et les bienfaits de cette dernière.

Nous ne sommes certes pas étonné que les résultats statistiques ne soient pas aussi [illegible] que l'étaient certains commentaires des apprenants. Il est bien connu que des modifications d'attitudes et de motivation n'apparaissent pas très rapidement dans tous les cas. De plus, dans ce pays où la question du "bilinguisme" a exacerbé les esprits depuis plus de quinze ans, poser des questions qui touchent, par exemple, à ce que nous pensons des personnes de l'autre groupe linguistique reste très délicat. C'est pourquoi notre évaluation subjective nous paraît la plus juste. Au cours des nombreuses heures passées en classe ou au bureau avec nos apprenants, nous avons pu constater combien, dans la majorité des cas, un tel modèle d'enseignement dont la qualité principale est d'être humain, de respecter l'autre comme le suggère Rogers, a pu modifier certaines attitudes et augmenter la motivation de nos apprenants.

Lors de l'année scolaire 1983-1984 nous avons de nouveau mis en oeuvre cette alternative d'action retenue dans une classe de la faculté des Arts de l'université d'Ottawa, en y apportant les changements suivants:

- nous avons renversé l'ordre de présentation de la série de documents: "notre modèle d'enseignement", "tableau Dickinson" et le "tableau des 9 catégories d'apprenants",
- nous avons utilisé le même questionnaire sur le style d'apprentissage mais en le faisant précéder d'une explication des concepts évoqués dans le questionnaire.

- nous avons utilisé une approche plus progressive pour amener les élèves à apprendre à s'auto-évaluer;
- nous avons essayé de trouver un moyen plus pratique pour gérer les dossiers des apprenants.

Les conditions de cette mise en oeuvre étaient différentes de celles de notre premier essai dans la mesure où les vingt étudiants avaient déjà réussi le test de compétence linguistique de l'Université et donc s'étaient inscrits à ce cours (FREI500) dans le but de poursuivre leurs études en ce domaine et d'obtenir des crédits. De plus, le cours durait toute l'année, 20 semaines au lieu de 11.

Il ne nous était pas possible de mener de front cette mise en oeuvre et une évaluation scientifique pour en juger les résultats. Néanmoins, nous pouvons préciser - car nous leur avons fait passer de nouveau le test de compétence en langue à la fin de l'année - que leur rendement a été excellent: la moyenne de la classe est passée de 77 à 84, malgré l'effet de plafonnement que l'on constate souvent à ce niveau. En outre, un seul apprenant a abandonné le cours et encore, nous a-t-il dit, uniquement parce qu'il avait surestimé ses forces en s'inscrivant à trop de cours cette année-là. Cette dernière donnée n'a d'importance que dans la mesure où elle prouve qu'au moins la mise en oeuvre de notre alternative ne semble pas faire fuir les apprenants.

Les changements importants que nous avons pu constater ont eu lieu au niveau des attitudes surtout en ce qui concerne l'attitude envers les Canadiens d'expression française. Ces changements nous ont été communiqués directement par les apprenants touchés.

Après cette deuxième mise en oeuvre de l'alternative d'action retenue où nous nous sommes attaché à améliorer l'efficacité de notre action en classe, nous nous sentons prêt à tenter une nouvelle expérimentation en septembre 1984. La préparation de cette nouvelle étape

dans notre recherche-action se concentre actuellement dans l'amélioration des instruments de mesure, dans la recherche d'un plus grand contrôle des variables ainsi que dans l'exploration d'un système de gestion des dossiers des apprenants qui permettrait de garder le contact avec ceux qui abandonnent les cours, aussi bien dans les groupes expérimentaux que dans les groupes contrôles. Ainsi, nous effectuons une adaptation du questionnaire attitudes-motivation en ce qui a trait à la mesure de l'intensité motivationnelle et nous créons un questionnaire d'évaluation du cours dont les articles seront pertinents au genre d'apprentissage qui s'y fait. Quant au contrôle plus serré des variables, nous avons acquis la coopération de notre directeur et de la directrice de la section Recherche et évaluation de notre département pour pouvoir mettre en oeuvre notre plan d'action pédagogique d'une manière qui permette de recueillir des résultats valables:

- notre groupe expérimental sera composé des trois classes auxquelles nous enseignerons, qui seront des cours d'une année (2 trimestres, sept.-avril).
- le groupe de contrôle sera composé de cinq classes - cours d'une année également - de niveau de compétence linguistique semblable au groupe expérimental.
- nous avons présenté, au service de Ressources à l'enseignement de l'université, une demande de subvention qui, obtenue, nous permettrait d'engager un expert statisticien.

Enfin, notre charge de travail pour l'année scolaire 1984-1985 prévoit l'organisation de séminaires à l'intention de nos collègues enseignants qui, intéressés à nos classes, ont manifesté le désir de prendre connaissance de notre nouvelle approche. Ce sera l'occasion de nous engager dans une nouvelle recherche-action de façon à préparer une stratégie d'implantation d'une innovation en milieu scolaire.

Les principales conclusions de la présente étude et, peut-être même surtout, les faiblesses et les limites que l'expérimentation nous a révélées, nous permettent de suggérer certains besoins qui pourraient faire l'objet de recherches-actions:

- la création d'un questionnaire d'attitudes et de motivation qui permettrait d'évaluer l'impact, sur ces dernières, du plan d'action pédagogique mis en oeuvre;
- la création de stratégies d'opérationnalisation des objectifs d'apprentissage en fonction des besoins langagiers et des catégories d'apprentissage.
- la création de stratégies pour amener les apprenants à apprendre comment s'auto-évaluer.
- l'étude de l'influence de la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant sur le phénomène d'abandon de cours.
- l'évaluation de la valeur formatrice des apprentissages réalisés dans le contexte d'une prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant.

Ces projets une fois réalisés permettraient de rendre plus aisée la tâche de l'enseignant qui vise à l'autodirectivité de ses étudiants et aussi de découvrir, dans l'hypothèse favorable, d'autres avantages à la recherche de l'autonomie de l'apprenant en situation d'apprentissage.

(1) Jean Brossard. La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum. Sciences de l'éducation, vol. 7, no 1, 1977, pp. 37-52.

(2) Robert C. Gardner; P.C. Smythe. Motivation and Second-Language Acquisition. The Canadian Modern Language Review, vol. 31, no 3, 1974, pp. 218-230.

(3) Robert C. Gardner; Wallace E. Lambert. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1972, p. 12.

(4) Gardner; Smythe. Motivation and Second-Language Acquisition. p. 222.

(5) Richard Clément; P.C. Smythe; Robert C. Gardner. Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. The Canadian Modern Language Review, vol. 33, no 1, 1976, pp. 7-5.

(6) Robert C. Gardner; P.C. Smythe; R. Clément; L. Gliksman. Second-Language Learning: A Social Psychological Perspective. The Canadian Modern Language Review, vol. 32, no 3, 1976, pp. 205-209.

(7) Richard L. Sprott. Age, Learning Ability and Intelligence. Bar Harbor, Maine: Van Nostrand Reinhold Company, 1950.

(8) Ibid., p. 102.

(9) Ibid., p. 101.

(10) Sokoloff. Sciences et Vie: Excelsior publications, vol. 770, juillet 1981, pp. 48-53.

(11) Thorpe. Sciences et Vie: Excelsior publications, vol. 700, janvier 1981, pp. 50-65.

(12) Cyril O. Houle. The Inquiring Mind. Madison: U. of Wisconsin Press. Oxford, 1961.

(13) S.B. Sheffield. The Orientations of Adult Continuing Learners. The Continuing Learner. Chicago: © SLEA, 1964.

(14) R. Boshier. Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. Adult Education Journal, vol. 21, (2), 1971, pp. 3-26.

(15) Abraham H. Maslow. Toward a Psychology of Being. Van Nostrand, New-York, 1968.

(16) R. Boshier. Motivational Orientations Re-visited: Life Space Motives and the E.P.S.. Adult Education Journal, vol. 27, (2), 1977, pp. 89-115.

(17) B.R. Morstain; J.C.Smart. A Motivational Typology of Adult Learners, Journal of Higher Education, vol. 45, (9), 1977, pp. 665-679.

(18) Ibid., p. 670.

(19) Carl R. Rogers. Client Centered Therapy. Boston: Houghton-Mifflin, 1961, pp. 235-301.

(20) _____. Livret du professeur. Université d'Ottawa: Institut de langues vivantes, 1950, p. 11.

(21) Ibid., p. 12.

(22) Ibid.

(23) Ibid., p. 20.

(24) H. Richterich; J.L.M. Trim; J.A. Van Ek; D.A. Wilkins. Systems Development in Adult Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1980.

(25) Henri Holec. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Paris: Hatier, 1979, p. 21.

(26) John Gilbert. Individual Variation in Some Phonetic Aspect of Language Acquisition. Tiré de Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics. New-York: Academic Press, 1979, p. 238.

(27) Holec. Autonomie et apprentissage des langues étrangères.

(28) Ibid., p. 4. (la numérotation est de nous)

(29) Ibid., p. 9.

(30) Ibid., p. 15.

(31) Ibid., p. 17.

(32) Ibid., p. 18.

(33) Ibid., p. 19.

(34) Ibid., p. 21.

(35) Leslie Dickinson. Self Directed Learning. Tiré de Collected Papers on Self Directed Learning in English Language Learning. Edinburgh: Moray House College of Education, 1981, p. 5.

(36) Holec. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. p. 6.

(37) D.A. Kolb. The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston: McBer, 1976.

(38) Gilbert Galgalian; Simonne Lieutaud; François Weiss. Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. Coll. Didactique des langues étrangères. Paris: CLE international, 1981, p. 73.

(39) Ibid., pp. 69-74.

(40) Ibid., p. 77.

(41) Ibid., p. 75.

(42) Robert C. Gardner; Richard Clement; R. Smythe; C.L. Smythe. Adaptation of the A.M.T.B. Attitudes and Motivation Test Battery. Research Bulletin, (11), Language Research Group, Department of Psychology, U. of Western Ontario, Oct. 1976.

BIBLIOGRAPHIE

Livres

Altman, Howard B.; Vaughan James, C.. Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs. Oxford: Pergamon Press, 1980.

Bernard, Jean-Louis. Andragogie: l'apprenant adulte. Montréal: librairie de l'université de Montréal, 1976.

Galgalian, Gilbert; Lieutaud, Simonne; Weiss, François. Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. Coll. Didactiques des langues étrangères. Paris: CLE international, 1981.

Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E.. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1972.

Havelock, Ronald G.. The Change Agent's Guide to Innovation in Education. Englewoods Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1973.

Holec, Henri. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Paris: Hatier, 1979.

Houle, Cyril O.. The Inquiring Mind. Madison: U.of Wisconsin Press, 1961.

Jakobovits, Leon. Foreign Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House, 1970.

Kidd, J.R.. L'éducation des adultes: principes et moyens. Traduction et adaptation de How Adults Learn, par Nicole Daumard. Paris: Cujas, 1966.

Knowles, Malcolm S.. The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. New-York: Association Press, 1970.

Knowles, Malcolm S.. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston: Gulf Publishing Company, 1973.

Kolb, D.A.. The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston: McBer, 1976.

Lembo, J.M.. When Learning Happens. New-York: Schocken, 1972.

Logan, Gerald. Individualized Foreign Language Learning: An Organic Process. Rowley: Mass.: Newbury House, 1971.

Maslow, Abraham H.. Toward a Psychology of Being. New York: Van Nostrand, 1968.

Marchielli, Roger. Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes. Paris: Les Editions E.S.F., 1972.

Oller, John W.; Richards, Jack C.. Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Rowley, Mass.: Newbury House, 1973.

Ouellet, André. Processus de recherche: une approche systémique. Québec: P.U.Q., 1982.

Ouellet, André. L'évaluation créative: une approche systémique des valeurs. Québec: P.U.Q., 1983.

Papalia, Anthony. Learner Centered Language Teaching. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1976.

Richterich, René; Chancerel, Jean-Louis. L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Paris: Hatier, 1977.

Richterich, René; Trim, J.L.M.; Van Ek; J.A.; Wilkins, D.A.. Systems Development in Adult Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1980.

Rogers, Carl R.. Client Centered Therapy. Boston: Houghton-Mifflin, 1961.

Rosnay, Joël de. Le macroscope: vers une vision globale. Paris: Editions du Seuil, 1975.

Sprott, Richard L.. Age, Learning Ability and Intelligence. Bar Harbor, Maine: Van Nostrand Reinhold Company, 1980.

Taba, Hilda. Curriculum Development, Theory and Practice. New-York: Harcourt, Brace and world Inc., 1962.

Tough, Allen. The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1971.

Articles

Boshier, Roger. Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. Adult Education Journal, vol. 21, (2), 1971, pp. 3-26.

Boshier, Roger. Motivational Orientations Re-visited: Life Space Motives and the E.P.S.. Adult Education Journal, vol. 27, (2), 1977, pp. 89-115.

Brassard, Jean. La théorie de l'action de Parsons: quelques implications pour le curriculum. Sciences de l'éducation, vol. 3, (1), 1977, pp. 27-54.

Brassard, Jean. Le curriculum dans un système scolaire décentralisé. Sciences de l'éducation, vol. 5, (1), 1979, pp. 55-70.

Clément, Richard; Smythe, P.C.; Gardner, Robert C.. Echelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. The Canadian Modern Language Review, vol. 32, (1), 1976, pp. 5-20.

Dickinson, Leslie. Self Directed Learning. Tiré de Collected Papers in Self Directed Learning in English Language Learning. Edinburgh: Moray House College of Education, 1971, pp. 1-12.

Enriquez, Eugène; Levy, Andre. Evolution technologique et perspectives psychosociologiques. Revue Connexions, (35), pp. 50-57.

Gardner, Robert C.; Smythe, P.C.. Motivation and Second Language Acquisition. The Canadian Modern Language Review, vol. 31, (3), 1975, pp. 218-230.

Gardner, Robert C.; Smythe, P.C.; Clément, Richard; Gliksman, L.. Second Language Learning: A Social Psychological Perspective. The Canadian Modern Language Review, vol. 32, (3), 1976, pp. 198-213.

Gilbert, John. Individual Variation in Some Phonetic Aspect of Language Acquisition. Tiré de Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics. New-York: Academic Press, 1979.

Griffin, V.. Self-directed Adult Learners and Learning, Part 2. Learning, vol. 2, (2), 1979, pp. 12-15.

Morstain, B.R.; Smart, J.C.. A Motivational Typology of Adult Learners. Journal of Higher Education, vol. 45, (6), 1977, pp. 665-679.

Pourtois, Jean-Pierre. Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation. Revue de l'Institut de sociologie. Bruxelles: Université libre de Bruxelles, 1-2, 1981, pp. 355-372.

Sheffield, S.B.. The Orientations of Adult Continuing Learners. The Continuing Learner. Chicago: C.S.L.E.A., 1964, pp. 1-22.

Sokoloff. Sciences et Vie: Excelsior publications, vol. 770, juillet 1981, pp. 30-37.

Thorpe. Sciences et Vie: Excelsior publications, vol. 766, janvier 1981, pp. 50-65.

Thèses

Crossan, William. An Analysis of the Differential Effect of Carl Rogers' Teaching Principles on Cognitive Growth in Second Language. Thèse non-publiée, Université d'Ottawa, 1976.

Martin, Robert. Contribution à l'étude du concept de "motivation". Thèse, Lyon, 1975. Polycopié, Librairie Honoré Champion, Paris.

Tests

Gardner, Robert C.; Clement, Richard; Smythe, P.; Smythe, C.L.. Adaptation of the A.M.T.B., Attitudes and Motivation Test Battery. Research Bulletin, Language Research Group, Department of Psychology, U. of Western Ontario, (15), oct. 1979.

Document

_____. Livret du professeur. Ottawa: Institut de langues vivantes de l'université d'Ottawa, 1980.

APPENDICES

APPENDICE I

QUESTIONNAIRE SUR L'IDENTITE DE L'APPRENANT

QUESTIONNAIRE D'ORIENTATION DE L'INSTITUT DE LANGUES VIVANTES, SECTEUR FRANCAIS

The purpose of this questionnaire is to enable your teacher(s) to design classes that correspond as well as possible to your previous training, your needs and fields of interest. The information given will not be computerized and is for the sole benefit of your teacher(s).
If some elements of this questionnaire seem too personal, feel free not to answer them.

Family Name?

Name?

Student Number ?

Regular Student: Full Time ? / Part Time ?

Auditor? ? / Special? ?

Faculty: ?

Depart.: ?

Year of study (please circle): Pre-U 1st 2nd 3rd 4th Grad Stu.

Course code? ?

Time Sec. A-B-C-D-E-F

Do you foresee any problems with the timetable ? ?? you have chosen. ??
If so, please specify and indicate another convenient schedule.

Grew up in: (please specify ?? especially if in area where French is spoken).

Language spoken	at home	in school ??	Area	No. years
From age 0 to 10				
From age 10 to 18				

Other languages known: ??

	Very Poor	Poor	Fair	Good	Very Good
speaking					
listening					
reading					
writing					
speaking					
listening					
reading					
writing					

ADDRESS DURING ACADEMIC YEAR ??

Tel: (home)

Tel: (at work)

HOME ADDRESS

Tel:

Last grade completed: ??
( ) High School or equiv. in 19
( ) Coll. or equiv. in 19
( ) Univ. or equiv. in 19

-7-

This is your first course in French. Please proceed to number [illegible]
This is not your first course in French, answer the following.

Last French courses:

Date	for Hours	at Institution	with (Teacher's name)	Material used

Please specify as well as you can the number of years, months or hours, name of teacher (if possible), LAST text book used.

What level do you believe you belong to, in French? /3

S	L	R	W	(S: speaking, L: listening, R: reading, W: writing)	
				Real Beginner	No knowledge of the language.
				Beginner	Passive knowledge of the language, especially written. You know at least 100 words and can use at least 10 structures.
				Low Intermediate	
				Intermediate	understand a lot though you make mistakes. You can read a newspaper quite easily and follow a T.V. program in French.
				High Intermediate	
				Advanced	Your needs are not so much grammar as idiomatic expressions, puns, understanding humor, regionalisms specialized vocabulary, etc.

Do you want to be competent in French: /0
( ) To satisfy the University requirements.
( ) For professional reasons.
( ) For personal reasons.
( ) For traveling purposes.
( ) Other: (specify) _____

Apart from your studies, what kind of work are you doing right now? /1
_____
What field of work attracts you at this time?
_____

Draw up a list in order of importance of areas of academic interest: /2

1. _____ 4. _____
2. _____ 5. _____
3. _____ 6. _____

Topics, hobbies, activities, that you like. /3

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Topics, hobbies, activities, that you dislike. /4

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

APPENDICE 2

QUESTIONNAIRES A ET B

A

I I think that I have a natural potentiality to learn anything at all.

1-------2-------3-------4-------5

II I learn better when the subject matter has a direct relevance to my own purpose.

1-------2-------3-------4-------5

III If learning something involves a change in my perception of myself, I do not learn that well.

1-------2-------3-------4-------5

IV When learning something threatens my perception of myself, I learn better when those threats are at a minimum.

1-------2-------3-------4-------5

V When a climate of trust has been established, I do learn very well.

1-------2-------3-------4-------5

VI I learn a lot when the acquiring is done through doing.

1-------2-------3-------4-------5

VII My learning is facilitated when I participate responsibly in the learning process.

1-------2-------3-------4-------5

VIII When I can self-initiate the learning and doing so, take into account my feelings as well as intellect, I learn so much better.

1-------2-------3-------4-------5

IX I learn much better if self-criticism and self-evaluation are basic and evaluation by others - including the teacher - is of secondary importance.

1-------2-------3-------4-------5

X To learn how to learn is my primary goal.

1-------2-------3-------4-------5

1. I think I can learn french as a second language.

1------2------3------4------5

2. Learning french is something which is part of what I want to do.

1------2------3------4------5

3. I think that learning french involves a process which threatens me.

1------2------3------4------5

4. When the threat is diminished, I learn because I am more relaxed in the french class.

1------2------3------4------5

5. When a climate of trust has been created, I learn french much more easily.

1------2------3------4------5

6. I learn better when I learn how to cope in french with practical situation.

1------2------3------4------5

7. If I can choose or have a word to say in the method used, I do a better job in learning french.

1------2------3------4------5

8. When I can self-initiate the learning of french, I learn so much better (my feelings as well as intellect are taken into account).

1------2------3------4------5

9. In a french course where self-criticism and self-evaluation are of prime importance and evaluation by peers or the teacher are of secondary importance, I learn much better.

1------2------3------4------5

10. To learn how to learn french is my primary goal in my french class.

1------2------3------4------5

APPENDICE 1

QUESTIONNAIRE SUR LE STYLE D'APPRENTISSAGE

There are nine sets of four words listed below. Rank order the words in each set by assigning a 4 to the word which best characterizes your learning style, a 3 to the word which next best characterizes your learning style, a 2 to the next most characteristic word, and a 1 to the word which is least characteristic of you as a learner.

You may find it hard to choose the words that best characterize your learning style. Nevertheless, keep in mind that there are no right or wrong answers - all the choices are equally acceptable. The aim of the inventory is to describe how you learn, not to evaluate your learning ability.

Be sure to assign a different rank number to each of the four words in each set; do not make ties.

1.	__discriminating	__tentative	__involved	__practical
2.	__receptive	__relevant	__analytical	__impartial
3.	__feeling	__watching	__thinking	__doing
4.	__accepting	__risk-taker	__evaluative	__aware
5.	__intuitive	__productive	__logical	__questioning
6.	__abstract	__observing	__concrete	__active
7.	__present-oriented	__reflecting	__future-oriented	__pragmatic
8.	__experience	__observation	__conceptualization	__experimentation
9.	__intense	__reserved	__rational	__responsible

S C O R I N G

The four columns of words above correspond to the four learning style scales: CE, RO, AC, and AE. To compute your scale scores, write your rank numbers in the boxes below only for the designated items. For example, in the third column (AC), you would fill in the rank numbers you have assigned to items 2, 3, 4, 5, 8, and 9. Compute your scale scores by adding the rank numbers for each set of boxes.

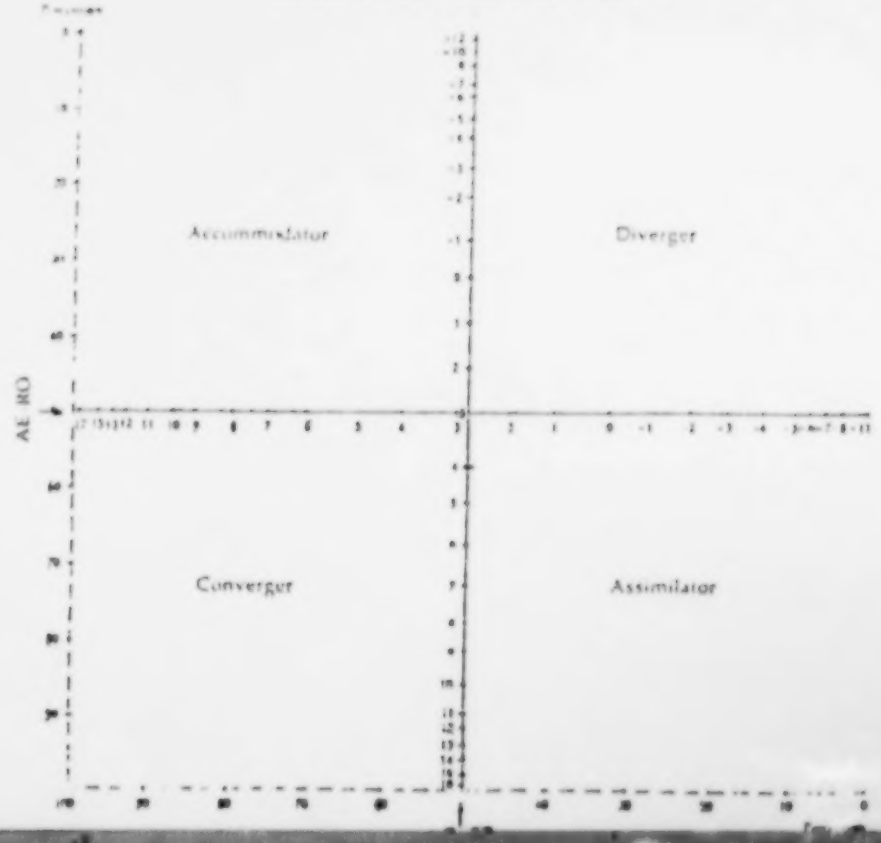
Score items:	Score items:	Score items	Score items
2 3 4 5 7 8	1 3 6 7 8 9	2 3 4 5 8 9	1 3 6 7 8 9

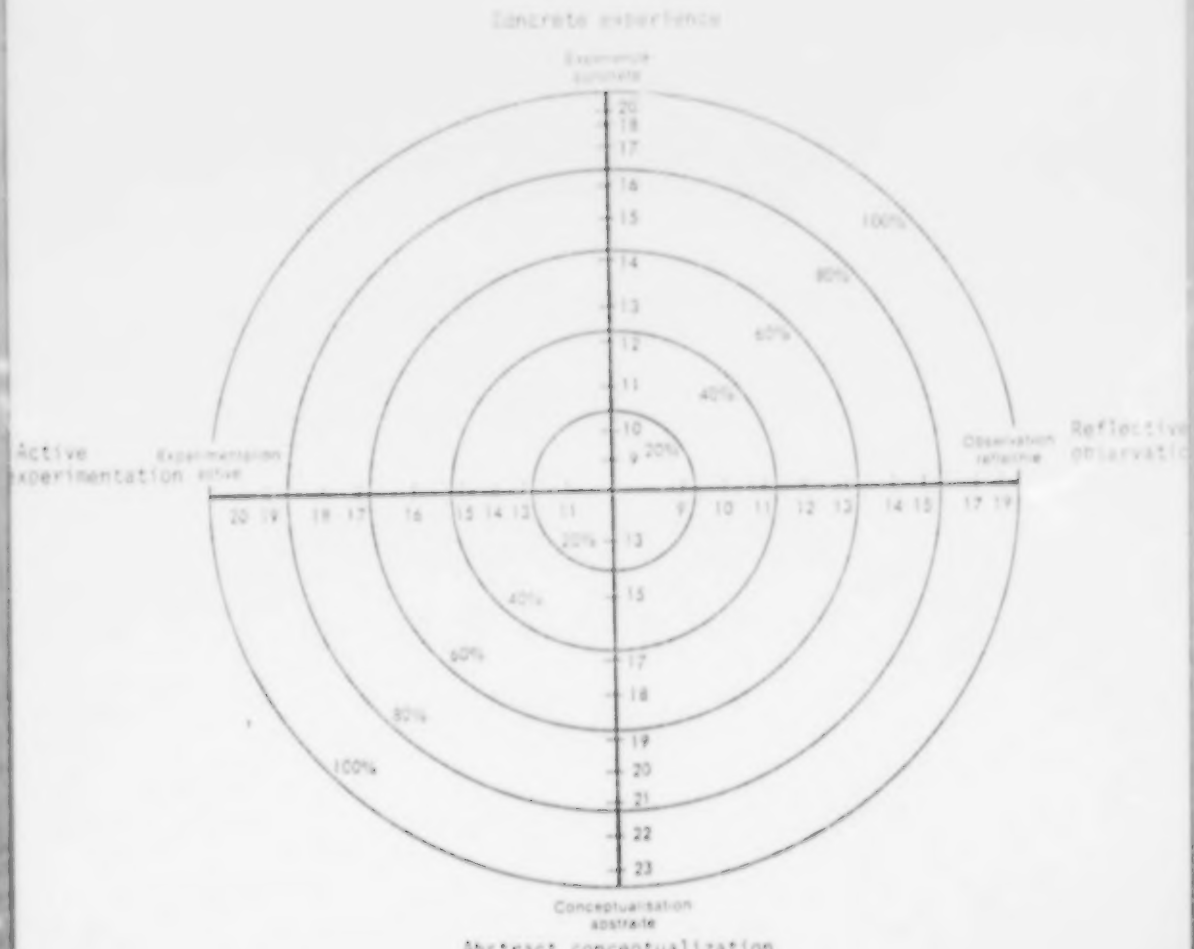
CE = _____ RO = _____ AC = _____ AE = _____

To compute the two combination scores, subtract CE from AC and subtract RO from AE. Preserve negative signs if they appear.

AC - CE: AC [ ] - CE [ ] = _____ AE - RO: AE [ ] - RO [ ] = _____

LEARNING STYLE TYPE GRID




Concrete experience
Experiencia concreta
Active experimentation
Experimentación activa
Observación reflexiva
Reflective observation
Conceptualisation abstracte
Conceptualización abstracta
Abstract conceptualization
100%
80%
60%
40%
20%

A few words about the

"Learning Style Inventory" test.

You just wrote a simple self-description test, based on experiential learning theory, that is designed to measure your strenghts and weaknesses as a learner.

The effective learner relies on four different learning modes Concrete Experience (CE); Reflective Observation (RO); Abstract Conceptualization (AC); Active Experimentation (AE). That is, he must be able to involve hieself fully, openly, and without bias in new experiences (CE), he must be able to reflect on and observe these experiences from many perspectives (RO), he must be able to create concepts that integrate his observations into logically sound theories (AC), and he must be able to use these theories to make decisions and solve problems (AE).

1° Make the calculations for CE, RO, AC and AE.
Report the numbers found in the profile (big circles) and join with a straight line those four points. I will explain to you what it means.

2° Make the operations: AC - CE and AE - RO.
Report the numbers found in the grid and find their point of interception. You know now in which quadrant you fall.

Converger: - dominant learning abilities: AC and AE
- person's strenghts: practical application of ideas
: can focus on specific problems
- and: relatively unemotional, prefers to deal with things rather than people.
Like physical sciences.

[illegible]: - dominant learning abilities: CE and RO
- person's strenghts: imaginative ability
: excels in the ability to view concrete situations from different perspectives
- and: interested in people, imaginative, emotional.
Like humanities and arts.

Assimilator: - dominant learning abilities: AC and RO
- person's strenghts: ability to create theoretical models
: inductive reasoning
: assimilating disparate observation into an integrated explanation
- and: not too much interested inpeople, not concerned with the practical use of a theory.
Like basic sciences and mathematics. Research and planning department.

Accommodator: - dominant learning abilities: CE and AE
- person's strenghts: doing things
: to carry out plans and experiments
: able to adapt to situations
- and: at ease with people but seen sometimes as "pushy".
Like technical and practical fields. Action-oriented jobs like in marketing or sales.

Les besoins et les objectifs d'apprentissage

1. Temps disponible en plus des heures de classe. (minimum recommandé, 4 heures par semaine.) Identifier aussi où cet apprentissage prendra place (maison, bibliothèque, laboratoire, etc.)

Exemple:

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi	dimanche
cours 8h30-10h00				labo 9h00-10h30		
		cours 10h30-11h30	cours 10h00-11h30			
Biblio-thèque 14h00-15h00					maison 17h00-19h00	
		maison 18h00-20h00				

exemple avec 6.5h de travail personnel

Votre tableau:

lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi	dimanche

II. Description des objectifs

1/ - à long terme (usage futur de la langue):

- global (pour les années d'études à venir):

- opérationnels (d'ici quelques années, je serai capable de ...):

2/ -à court terme (dans le cadre de ce cours, ce trimestre), je veux atteindre cet objectif (ou ces objectifs):

- globaux (les grandes lignes pour ce trimestre):

- opérationnels [à la fin de chaque unité de deux semaines, je serai capable de ...]:

1ière quinzaine:
2ième quinzaine:
3ième quinzaine:
4ième quinzaine:
5ième quinzaine:
6ième quinzaine:

nota: l'objectif de chaque quinzaine sera repris et détaillé sur la feuille: "programme suivi".

Un document pour vous aider à identifier vos besoins

Compréhension orale

Identification et analyse des besoins			
Je peux	Je ne peux pas	Je dois	
			comprendre globalement une conférence, un exposé.
			comprendre dans les détails une conférence, un exposé.
			comprendre globalement ce qui est dit par des francophones lors d'une conversation de groupe.
			comprendre dans les détails ce qui est dit par des francophones lors d'une conversation de groupe.

- opérationnels (à la fin de chaque unité de deux semaines, je serai capable de ...):

1ière quinzaine:
2ième quinzaine:
3ième quinzaine:
4ième quinzaine:
5ième quinzaine:
6ième quinzaine:

nota: l'objectif de chaque quinzaine sera repris et détaillé sur la feuille "programme suivi".

Un document pour vous aider à identifier vos besoins

Compréhension orale

Identification et analyse des besoins			
Je peux	Je ne peux pas	Je dois	
			comprendre globalement une conférence, un exposé.
			comprendre dans les détails une conférence, un exposé.
			comprendre globalement ce qui est dit par des francophones lors d'une conversation de groupe.
			comprendre dans les détails ce qui est dit par des francophones lors d'une conversation de groupe.

Je peux	Je ne peux pas	Je dois	
			comprendre globalement ce que dit un francophone qui me parle en face à face.
			comprendre dans les détails ce que dit un francophone qui me parle en face à face.
			comprendre globalement ce que dit un francophone qui me parle au téléphone.
			comprendre dans les détails ce que dit un francophone qui me parle au téléphone.
			comprendre globalement ce qui est dit par des francophones lors de discussions formelles.
			comprendre dans les détails ce qui est dit par des francophones lors de discussions formelles.
			comprendre globalement ce qui est dit par des francophones lors de discussions informelles.
			comprendre dans les détails ce qui est dit par des francophones lors de discussions informelles.
			comprendre globalement une émission radiophonique.
			comprendre dans les détails une émission radiophonique.
			comprendre globalement une émission télédiffusée.
			comprendre dans les détails une émission télédiffusée.
			comprendre globalement le registre soutenu.
			comprendre dans les détails le registre soutenu.
			comprendre globalement le registre familier-correct.
			comprendre dans les détails le registre familier-correct.
			comprendre globalement le registre populaire.
			comprendre dans les détails le registre populaire.
			comprendre les chiffres.

En tenant compte de mes intérêts, de mes goûts personnels et de mon travail, je désire être capable de:

Compréhension écrite

Identification et analyse des besoins			
Je peux	Je ne peux pas	Je dois	
			comprendre globalement des lettres, des notes de service et des circulaires.
			comprendre dans les détails des lettres, des notes de service et des circulaires.
			comprendre globalement des rapports, des comptes rendus, des procès-verbaux.
			comprendre dans les détails des rapports, des comptes rendus, des procès-verbaux.
			comprendre globalement des articles de journaux ou des revues.
			comprendre dans les détails des articles de journaux ou des revues.
			comprendre globalement des documents techniques.
			comprendre dans les détails des documents techniques.
			comprendre globalement des oeuvres littéraires.
			comprendre dans les détails des oeuvres littéraires.
			lire rapidement.

En tenant compte de mes intérêts, de mes goûts personnels et de mon travail, je désire être capable de:

Expression orale

Identification et analyse des besoins			
Je peux	Je ne peux pas	Je dois	
			m'exprimer clairement et être compris lors d'une conférence, d'un exposé.
			m'exprimer clairement et être compris lors d'une conversation de groupe.
			m'exprimer clairement et être compris lors d'une conversation avec une personne en face à face.
			m'exprimer clairement et être compris lors d'une conversation téléphonique.
			m'exprimer clairement et être compris lors de discussions formelles.
			m'exprimer clairement et être compris lors de discussions informelles.
			parler avec un débit généralement exempt d'hésitation.
			parler sans faire trop d'erreurs.
			exprimer les nuances de ma pensée.

En tenant compte de mes intérêts, de mes goûts personnels et de mon travail, je désire être capable de:

Expression écrite

Identification et analyse des besoins			
Je peux	Je ne peux pas	Je dois	
			rédiger correctement des lettres, des notes de service et des circulaires.
			rédiger correctement des rapports, des comptes-rendus et des procès-verbaux.
			rédiger correctement des textes techniques.
			rédiger correctement des textes à caractère descriptif.
			rédiger correctement des textes à caractère explicatif ou appréciatif.
			rédiger correctement des textes à caractère narratif.
			rédiger correctement des textes à caractère persuasif.
			rédiger correctement des résumés.
			corriger des textes rédigés par d'autres que moi.

En tenant compte de mes intérêts, de mes goûts personnels et de mon travail, je désire être capable de:

III. Evaluation

1/ Sanction recherchée:

	cocher
crédits	
test de compétence	
diplôme	
certificat	
aucune	

renseignements supplémentaires:

2/ Conditions d'évaluation:

	cocher
Evaluation objective par un organisme étranger à l'université:	
Evaluation subjective par un organisme étranger à l'université:	
Auto-évaluation avec l'aide de l'enseignant:	
Auto-évaluation subjective:	
Evaluation continue:	
Evaluation périodique:	
Evaluation finale:	
Critères: - note (s)	
- appréciations	

renseignements supplémentaires:

III. Evaluation

1/ Sanction recherchée:

	cocher
crédits	☐
test de compétence	☐
diplôme	☐
certificat	☐
aucune	☐

renseignements supplémentaires:

2/ Conditions d'évaluation:

	cocher
Evaluation objective par un organisme étranger à l'université:	☐
Evaluation subjective par un organisme étranger à l'université:	☐
Auto-évaluation avec l'aide de l'enseignant:	☐
Auto-évaluation subjective:	☐
Evaluation continue:	☐
Evaluation périodique:	☐
Evaluation finale:	☐
Critères: - note (s)	☐
- appréciations	☐

renseignements supplémentaires:

3/ Type d'évaluation:

	cocher
Tests objectifs	☐
Auto-évaluation	☐
Exercices de contrôle	☐
Devoirs à la maison	☐
Examens	☐
Utilisation de la langue en contexte réel	☐

renseignements supplémentaires:

4/ Niveau d'évaluation

	cocher
Au niveau des objectifs globaux du trimestre	☐
Au niveau des objectifs opérationnels de chaque quinzaine	☐

renseignements supplémentaires:

5/ Contenu de l'évaluation:

Le contenu découlera naturellement des objectifs.

IV. Environnement de travail et ressources:

1/ Pour vous, l'enseignant devrait être:

	cocher
directif	☐
non-directif	☐
disponible sur demande	☐

renseignements supplémentaires:

2/ Pour vous, les autres étudiants devraient:

	cocher
travailler avec vous - en étude	☐
en groupe restreint	☐
en groupe de classe	☐
vous laisser travailler seul	☐

renseignements supplémentaires:

3/ Ressources qui vous seront nécessaires:

	cocher
-laboratoire de langue	☐
-télévision	☐
-radio	☐
-matériel audio-visuel	☐
- visuel	☐
- auditif	☐
- imprimé	☐
- multi-media	☐

renseignements supplémentaires:

4/ Matériel didactique:

- Idéalement, je voudrais le matériel suivant:

- Je connais déjà le matériel suivant:

5/ Méthode et techniques:

- Idéalement, je voudrais utiliser la méthode et les techniques suivantes:

- Je connais déjà les méthodes et techniques suivantes:

4/ Matériel didactique:

- Idéalement, je voudrais le matériel suivant:

- Je connais déjà le matériel suivant:

5/ Méthode et techniques:

- Idéalement, je voudrais utiliser la méthode et les techniques suivantes:

- Je connais déjà les méthodes et techniques suivantes:

V. Liste de vérifications valable à tout moment du cours:

Y-a-t-il lieu de changer (ou de modifier):

1. l'emploi du temps
2. le (ou les) lieu où l'apprentissage est réalisé
3. d'enseignant
4. de classe
5. les objectifs
6. le contenu
7. le mode d'évaluation
8. la (ou les) méthode(s) de travail
9. l'emphase mise sur une habileté ou une autre
10. de niveau (donc de classe)
11. de matériel didactique

ACTIVITES INTELLECTUELLES	TYPES D'OBJETS	COMPORTEMENTS OBSERVABLES EN RELATION AVEC LES OBJETS

1. REPRODUCTION
 	
Cette activité ne peut porter que sur des éléments.
 	
Elle recèle les classes, relations, opérations et structures, lesquelles impliquent au minimum une activité de généralisation, c'est-à-dire de CONCEPTUALISATION.**
 	
Elle recèle également une reproduction sans compréhension qui relèverait du seul domaine psychomoteur sans aucune activité cognitive.
 	
Définition : Les circonstances d'exécution sont identiques aux circonstances d'apprentissage, lesquelles impliquent la compréhension.
 	
ON NE REPRODUIT QUE CE QUE L'ON COMPREND.
	ELEMENTS	REPETER :
		{ un mot,
		ou } un groupe de mots indifférenciés,
		ECRIRE }
		de {
		MEMOIRE } une chaîne parlée indifférenciée,
		{ une phrase isolée
		{
		RECITER UN TEXTE*
		JOUER UN DIALOGUE* appris par coeur
		
		N.B. : répéter un son n'est pas pris en considération ici, car c'est une activité psychomotrice et non cognitive ; si, en revanche, il est compris comme élément distinctif, il est alors PHONEME, c'est-à-dire une classe et non plus un élément phonétique (physique) isolé. La "reproduction" du phonème devient alors une activité essentiellement cognitive, impliquant une discrimination, c'est-à-dire une conceptualisation préalable. C'est pourquoi nous ne classerons pas ici dans la CONCEPTUALISATION tous exercices de discrimination auditive et de "reproduction" de paires minimales.

* Bien entendu, nous ne devons pas perdre de vue que, lorsqu'on récite un texte ou joue un dialogue (dramatisation), tous les éléments de ce texte ou de ce dialogue ne sont pas nouveaux : l'activité de REPRODUCTION se porte donc sur des éléments nouveaux, mais sur ceux qui sont conceptualisés ou intériorisés produits (transformés) depuis longtemps. Enfin, en langue, du fait de la multiplicité des sous-systèmes et objets d'apprentissage, on aura toujours plusieurs processus d'apprentissage qui se superposent et se déroulent simultanément : tandis qu'on reproduit telle phrase ou conceptualise telle règle, on fait une libre production partielle à partir d'autres règles ou schèmes déjà maîtrisées.

** Remarque : La définition en extension et en compréhension que nous donnons de la REPRODUCTION implique une critique des premières méthodes audio-visuelles et structurales tributaires des schèmes environnants : cette critique, pour être déjà ancienne, n'en reste pas moins un éclairage différent : les méthodes favorisent l'apprentissage d'ELEMENTS et débouchent trop peu ou peu rentablement sur les CLASSES, c'est-à-dire sur une conceptualisation

ACTIVITES INTELLECTUELLES	TYPES D'OBJETS	COMPORTEMENTS OBSERVABLES
2. CONCEPTUALISATION : Définitions : a) C'est la capacité de reconnaître l'appartenance d'un élément à une classe, c'est-à-dire de reconnaître les caractéristiques communes à une classe ou l'absence de ces caractéristiques.	CLASSES	- un phonème isolé - un phonème dans une chaîne parlée - un schème conceptuel - une représentation phonétique n'ayant pas les traits pertinents du phonème considéré - une information non conforme à un schème interne reçu - une catégorie grammaticale - un paradigme - un schème verbal ou nominal - les éléments d'un paradigme lexical ou grammatical (qui tendent à être vus à tel ou tel rang dans le paradigme) - un mot ou - un schème verbal à - une catégorie grammaticale - un paradigme - plusieurs mots ou - plusieurs catégories - tout qui relève tout à une catégorie grammaticale donnée - un paradigme donné - un ensemble de langue - telle structure - tel point de la grammaire - morpho-syntaxique - tel point lexical - telle combinaison de phonèmes - tel segment

CONCEPTUALISATION
(suite)

b) C'est la capacité de reconnaître une relation-type (déjà rencontrée en langue maternelle ou en langue étrangère), c'est-à-dire de reconnaître l'application ou la non-application d'une règle ou d'un principe

RELATIONS
- RECONNAITRE }– un accord, une relation
- NOMMER { grammaticale
- DEFINIR }– une relation lexicale
- DONNER DES { ou sémantique au sein
- EXEMPLES DE { d'un syntagme, d'une
- CHOISIR PAR { phrase, d'un dialogue
- MI D'AUTRES { ou discours
- }– les éléments d'un champ
- { sémantique
- ATTRIBUER }– un mot ou un syntagme à un champ sémantique
- }– un accord
- REFUSER }– une relation ne correspondant pas à une règle, une définition ou à des exemples donnés

- CHOISIR }– plusieurs mots } ceux
- SELECTIONNER }– plusieurs syntagmes } qui
- DISCRIMINER { extrait dans un champ
- UNIR } sémantique donné

RELATIONS
- { la relation entre :
- {– une intention (motivation)
- { et
- {– le public ou l'audi-
- { toire visés
- {– l'expression linguistique
- RECONNAITRE { à partir de coupures de journaux
- { à partir d'images
- { à partir d'une grille sociolinguistique

c) C'est la capacité de reconnaître la conformité d'une construction à une structure morpho-syntaxique donnée, ou la conformité d'un discours à un schéma discursif donné

STRUCTURES
- IDENTIFIER {
- NOMMER }– un modèle morpho-
- DONNER DES { syntaxique
- EXEMPLES DE }– un schéma discursif

- CLASSER }– entre plusieurs construc-
- CHOISIR { tructions celles qui
- SELECTIONNER { correspondent à un
- DISCRIMINER { modèle morpho-syntaxique
- }– entre plusieurs discours } celui qui correspond à } un schéma discursif

ACTIVITES INTELLECTUELLES	TYPES D'OBJETS	COMPORTEMENTS OBSERVABLES
1. APPLICATION DE PRINCIPES – PRODUCTION – CONVERGENCE : Définitions : a) C'est une activité de production après un apprentissage spécifique qui met cette classe d'objets	CLASSES (CONSTITUER / COMPARER)	{ }– on procède à un autre { dans un mot ou une { chaîne parlée (production d'une parole nouvelle) { }– un schéma (structurel à { un autre (pour produire un sens différent) {
CLASSES, RELATIONS, SENS, ONE, CLASSE	(CONSTITUER / COMPARER)	}– un mot ou un syntagme à un autre de la même catégorie grammaticale ou dans un même paradigme
CLASSES, RELATIONS, SENS, ONE, CLASSE	(DEVELOPPER / UTILISER / ENCHAINER / CITATION)	}– un mot ou un syntagme à un autre dans un champ sémantique }– un paradigme }– une table de substitution }– un syntagme dans un changer la valeur formelle dans la phrase }– une grille syntaxique }– un mot, un groupe de mots, un élément lexical ou grammatical
CLASSES, RELATIONS, SENS, ENTRE, CLASSES	(SIMILAIRE A / CONSTITUTION DE LA / ENCHAINEMENT)	}– un schéma informatif }– une réponse ou une réplique exigée par la situation
	(REPONDRE / CHOISIR / CITER / DONNER)	}– une dialogique complète à partir de répliques données
	(CHOISIR DANS / RELATION DE / ENCHAINEMENT DE / DANS ENTRE)	}– une ou plusieurs phrases ou énoncés en appliquant – une règle – une transformation
RELATIONS, ENTRE, CLASSES, OPERATIONS, TYPES	(PRODUIRE EN / SITUATION / SIMILAIRE A / CONSTITUTION DE LA / TYPE)	– un modèle morpho-syntaxique
	(PRODUIRE / CHOISIR)	}– un discours, un texte en appliquant : – un schéma discursif

ACTIVITES INTELLECTUELLES	TYPES D'OBJETS	COMPORTEMENTS OBSERVABLES
4. MOBILISATION - PRODUCTION DIVERGENTE Définitions : a) C'est une activité de production sans apprentissage spécifique sur cette classe d'objets. (Il s'agit de combiner des apprentissages antérieurs réalisés sur d'autres objets)	MELA - TIONS ENTRE CLASSES, OPERA- TIONS (RECONSTI- TUER (U' ; (VARIABLE UNE ; (RELATION ; (SITUATION- NELLE ENTRE) ; (PRODUIRE ; PAR DEDUC- TION OU PAR) ; (ANALOGIE ET ; (OPPOSITION ; CLASSES, ; RELATIONS ; ENTRE CLASSES ; OPERATIONS ; (COMBINER ; (IMAGINER ; (UN REPONSE ; (A UN ; (PROBLEME ; (COMBI ; (IMAGINER ; (UN REPONSE ; (A UN SI- TUATIONS ; (NOUVELLES ;	(- registres de langue)- rôles des interlocuteurs - cadres situationnels) (- un énoncé, un dialogue (- une variante situation- nelle ((- A partir d'une situation partiellement définie (- A partir de stimuli si- tuationnels (- A partir d'un modèle initial et d'une grille socio linguistique (- A partir d'un dialog: banal (- des mots composés (- des hybrides lexicaux (- des néologismes (- des définitions de mots inventés (- des combinaisons) lexicales ou séman- (tiques adaptées et (originales) ( ) (- des répliques, textes) ou énoncés originaux ((- A partir d'une (situation ou images ( )) (- A partir de stimuli) sonores (( ) - A partir de situations (en images mouvemen- (tées (
b) C'est une activité de production sans apprentissage spécifique de la relation à établir ou opération à effectuer, ni de type de situations permettant cette relation ou cette opération. (Il s'agit de combiner des opérations apprises antérieurement dans d'autres contextes)	RELATIONS,) OPERATIONS)	)- un discours (- un dialogue (- A partir d'une grille socio-lin- guistique avec modèle initial

ACTIVITES INTELLECTUELLES	TYPES D'OBJETS	COMPORTEMENTS OBSERVABLES
5. RESOLUTION DE PROBLEMES NOUVEAUX Définition : C'est une activité de production sans apprentissage spécifique ni simulation et où l'expression linguistique est à inventer pour l'occasion, ce qui ne signifie pas que l'élève invente le lexique ou la morphosyntaxe, mais qu'il les applique de façon personnelle en situation et/ou pour la première fois.	MELA- TIONS, OPERA- TIONS, SIMU- LATIONS	( ) (INVENTER : (itérative) (tabulatrice) ((FAIRE (SEMBLANT (D'ETRE (QUELQU'UN (D'AUTRE (ET FAIRE) (RE AU MOY (D'UN ROLE (simulation) ( )	(- un accessoire ou images)- un conte-ghetto - un sketch, une création dramatique (- dans un jeu de rôles (((- dans un débat organisé)) ( )

APPENDICE II

FEUILLE DE PROGRAMME SUIVI

Semaine du ____ au _____ du _____ au _____ Nom _____

FEUILLE DE PROGRAMME SUIVI Du 8 Mai au _____

A la fin de cette semaine, je serai arrivé à :	Temps nécessaire
A cet égard, je vais :	Pour cela je compte :

A : Aujourd'hui
B : A la fin de la semaine

Durant cette semaine j'envisage :

- personnes :
- matériel
- méthodes-techniques

Fin de semaine :

- Résultat de l'évaluation
- Rapport à la semaine suivante
- Remarques

LE QUESTIONNAIRE D'ATTITUDES ET DE MOTIVATION

This questionnaire is designed to facilitate the investigation of social psychological aspects of this course. Your answers to any or all questions will be treated with the strictest confidence. Although we ask for your name on the answer sheet, we do so only because we must be able to associate your answers to this questionnaire with other information we will collect later. Please note, however, that, because the answer sheet and questionnaire booklet are separate, your name is not directly associated with a response to any individual question.

For the results of this survey to be meaningful, it is important that you be as accurate and as frank as possible in your answers. If you do not want to answer any particular item, or for that matter the entire questionnaire you do not have to. However, you should realize that the usefulness of your questionnaire will be lessened to the extent that you do not answer each item. We, therefore, urge you to answer all items unless it is important to you personally to omit certain ones.

Instructions

PLEASE DO NOT WRITE IN THIS BOOKLET.

1. Please write you name in capital letters and your student identification number in the upper right hand corner of the computer answer sheet.

2. In the following pages, you will find many statements with which some people agree and others disagree. There are no right or wrong answers since each person has his own opinion. Please rate how much you agree or disagree with each of these statements using the following scale:

(0) strongly disagree
(1) moderately disagree
(2) slightly disagree
(3) slightly agree
(4) moderately agree
(5) strongly agree

To answer, use a pencil to fill in the box corresponding to your opinion on the computer answer sheet for each of the statements.

If, for example, you moderately agree with the first statement, you would fill in box 4 on the answer sheet, as follows:

1. (0) (1) (2) (3) ■ (5) (6) (7) (8) (9)

Please be careful to fill the box in completely. Remember, there are no right or wrong answers. The important thing is to give your personal opinion.

(0) Strongly disagree
(1) Moderately disagree
(2) Slightly disagree
(3) Slightly agree
(4) Moderately agree
(5) Strongly agree

---

1. I am sure I would feel calm and sure of myself if I had to order a meal in a French restaurant.

2. Learning French does not make me question my own cultural identity.

3. French Canadians have preserved much of the beauty of the old Canadian folkways.

4. My contacts with francophones are generally pleasant.

5. When I am making a telephone call, I would get flustered if it were necessary to speak French.

6. The more I learn French, the less I am sure of the cultural group to which I belong.

7. Some of our best citizens are of French-Canadian descent.

8. If I would ever meet a French speaking person, I would feel relaxed talking with him/her.

9. Learning French does not make me question my belonging to the English group.

10. My contacts with francophones sometimes are wasted time.

11. I would feel comfortable speaking French in an informal gathering where both English and French speaking people are present.

12. English Canadians should make a greater effort to learn the French language.

13. Learning French estranges me from my own culture.

14. I would feel uncomfortable speaking French in any situation.

15. If Canada should lose the French culture, it would indeed be a great loss.

16. In the past, my interactions with francophones have been rather negative.

17. If I had to speak French with someone in authority it would cause me great discomfort.

(0) Strongly disagree
(1) Moderately disagree
(2) Slightly disagree
(3) Slightly, agree
(4) Moderately agree
(5) Strongly agree

---

18. I do not lose my English cultural heritage when I speak French.

19. Most French Canadians are so friendly and easy to get along with that Canada is fortunate to have them.

20. Speaking French does not make me question my own capacity to remain an Anglophone.

21. My contacts with francophones sometimes are hostile and distant.

22. French Canadians are a very sociable, warm-hearted and creative people.

23. I am sure I would get nervous whenever I had to speak French to a salesclerk.

24. The French-Canadian heritage is an important part of our Canadian identity.

25. My encounters with francophones are generally warm and friendly.

26. I feel ill at ease when I speak French because I have the impression of becoming assimilated into the French culture.

27. French Canadians add a distinctive flavor to the Canadian culture.

28. I would feel confident and relaxed if I had to ask street directions in French.

29. The more I get to know the French Canadians, the more I want to be fluent in their language.

30. When I speak French, I have the impression that I am losing my cultural identity.

31. My contacts with francophones usually are enriching.

32. I would like to know more French Canadians.

Please answer each of the following items by deciding which statement best describes you. Fill in the box corresponding to your choice on the answer sheet. We should like to remind you that no individual teacher will have access to the questionnaires or any other information which associates your responses to this questionnaire with your name. We would urge you to be as accurate as possible since the success of this investigation depends on it.

33. If there were French-speaking families in my neighbourhood, I would:

(0) speak French with them as much as possible.
(1) speak French with them sometimes.
(2) never speak French with them.

34. If I had the opportunity to speak French, I would:

(0) never speak it.
(1) speak it occasionally, using English whenever possible.
(2) speak French most of the time, using English only if really necessary.

35. If I had the opportunity to see a French play, and knew enough French, I would:

(0) definitely go.
(1) go only if I had nothing else to do.
(2) not go.

36. I find learning French:

(0) very interesting.
(1) no more interesting than most subjects.
(2) not interesting at all.

37. If I had the opportunity and knew enough French, I would read French magazines and newspapers:

(0) as often as I could.
(1) not very often.
(2) never.

38. If the opportunity arose and I knew enough French, I would watch ...nch T.V. programmes:

(0) never.
(1) sometimes.
(2) as often as possible.

39. When I hear a French song on the radio, I:

(0) change the station.
(1) listen to the music, paying attention only to the easy words.
(2) listen carefully and try to understand all the words.

Indicate your answers to the following statements by filling in the appropriate box on the answer sheet. If you feel, for example, that you can write French "a little", you would fill in box (2) on the answer sheet as shown:

40. (0) (1) ■ (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (example)

If, however, you feel that you write French somewhere between "a little" and "not at all", you would fill in box (1).

40. I write French

(0) not at all ; (1) ; (2) a little ; (3) ; (4) fairly well ; (5) ; (6) fluently

41. I understand French

(0) not at all ; (1) ; (2) a little ; (3) ; (4) fairly well ; (5) ; (6) fluently

42. I read French

(0) not at all ; (1) ; (2) a little ; (3) ; (4) fairly well ; (5) ; (6) fluently

43. I speak French

(0) not at all ; (1) ; (2) a little ; (3) ; (4) fairly well ; (5) ; (6) fluently

Name: _____ ID Number: _____

General Information

[illegible] number [illegible] attended [illegible] your response [illegible] the following questions on the IBM answer sheet. Questions appear on the [illegible] that are numbered on this questionnaire.

48. Sex (1) Male (2) Female

49. How often did you speak French during the past academic year at home, in the residence, or with friends?

Never (0) ; (1) ; (2) ; (3) ; (4) ; (5) ; (6) ; Almost always

46. How often did you speak French during the past academic year at school (in classes or with administrators)?

Never (0) ; (1) ; (2) ; (3) ; (4) ; (5) ; (6) ; Almost always

47. During the past academic year, what was the frequency of your informal contacts with francophones?

Nil (0) ; (1) ; (2) ; (3) ; (4) ; (5) ; (6) ; Extremely frequent

48. Please identify your mother tongue [language first spoken and still understood].

English (1) French (2) Other (3) - [Indicate: _____]

49. Please identify your usual language [language used most frequently].

English (1) French (2) Other (3) - [Indicate: _____]

50. I intend to use French more frequently this coming year than during the past year outside of school:

Definitely No (0) ; (1) ; (2) ; (3) ; (4) ; (5) ; (6) ; Definitely Yes

51. After completing this course, I intend to take other courses given in French.

Definitely No (0) ; (1) ; (2) ; (3) ; (4) ; (5) ; (6) ; Definitely Yes

52. In the future, I will have more informal contacts with Francophones.

Definitely NO (0) ; (1) ; (2) ; (3) ; (4) ; (5) ; (6) ; Definitely Yes

Please write your answers to the following question directly on this page.

53. Age: _____

54. In what program are you registered? _____

55. In what year are you registered? _____

56. For how many years, including this one, have you been at the University of Ottawa?

_____

57. For how many years have you lived in a bilingual milieu or a milieu where your own language group was a minority?

_____

58. Do you have any special expectations for this course?

_____

_____

_____

59. Other comments: _____

_____

_____

60. In addition to this course, are you currently taking any other course in French (subject-matter or French as a second language)?

(check) Yes _____ No _____

If yes, which one(s)? _____

61. Have you ever taken subject-matter courses in French?

(check) Yes _____ No _____

If yes, what? immersion: grades _____, high school: no. of courses _____, university: no. of courses _____